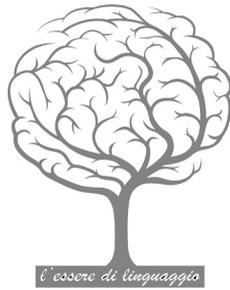


*L'essere di linguaggio*

6



*Direttore*

Giovanni AGRESTI  
Université Bordeaux Montaigne

*Comitato scientifico*

Mariella CAUSA  
Université Bordeaux Montaigne

Mariapia D'ANGELO  
Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Riccardo FINOCCHI  
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Jean-Rémi LAPAIRE  
Université Bordeaux Montaigne

Danielle LÉVY  
Associazione TRANSIT-Lingua

## *L'essere di linguaggio*

*L'essere di linguaggio* intende esplorare le forme e le declinazioni del plurilinguismo individuale in interazione con il multilinguismo sociale e le urgenze, i conflitti e le frizioni che ne derivano. Ispirata ai principi della linguistica sociale e dell'ecologia linguistica, la Collana ospita lavori molto diversificati: dalle ricerche e dagli interventi glottodidattici all'analisi delle rappresentazioni sociali di lingua, cultura e identità; dalla riflessione sulle pratiche professionali (traduzione, interpretazione, mediazione. . . ) alla pianificazione del corpus delle lingue meno diffuse; dall'elaborazione delle politiche linguistiche alla loro valutazione, segnatamente in ambito minoritario.

*Classificazione Decimale Dewey:*

**418.0361 (23.) USO STANDARD DEL LINGUAGGIO. TRADUZIONE E INTERPRETARIATO. Traduzione di materiali su soggetti specifici. Medicina**

**NORA GATTIGLIA**

# **DIALOGO E INTERPRETAZIONE DIALOGICA**

**UNA DIDATTICA PER L'AUTOEFFICACIA  
NELL'INTERPRETAZIONE  
TELEFONICA IN AMBITO MEDICO**





©

ISBN  
979-12-218-0841-4

PRIMA EDIZIONE  
**ROMA** 4 AGOSTO 2023

*A Mara Morelli, per le avventure passate  
e per quelle che ancora ci aspettano*



# INDICE

- 11 *Introduzione*
- 21 **Capitolo I**  
**L'interpretazione telefonica**  
1.1. I servizi linguistici come garanzia del diritto di salute, 21 – 1.2. Le autorità della cura: asimmetrie nel discorso istituzionale medico, 24 – 1.3. L'interpretazione telefonica in ambito medico: la situazione italiana, 30
- 47 **Capitolo II**  
**Una didattica del dialogo**  
2.1. L'interpretazione-mediazione come ambito del sapere complesso, 47 – 2.2. Principi per una didattica del dialogo, 49 – 2.3. La Pedagogia degli Oppressi, 51 – 2.4. Una didattica del dialogo, 52 – 2.5. Potere e didattica del dialogo, 53 – 2.5. Autoefficacia e motivazione, 63
- 71 **Capitolo III**  
**Le attività didattiche a sostegno dell'autoefficacia**  
3.1. Educare all'autoefficacia: le premesse, 71 – 3.2. Pensare il role-play a sostegno dell'autoefficacia, 76 – 3.4. Educare al pensiero critico, ascoltare il pensiero che si struttura: il dibattito di classe, 85
- 95 **Capitolo IV**  
**Microetnografia di una classe**  
4.1. La classe, 95 – 4.2. Idee e miti sull'interpretazione: i questionari esplorativi, 97 – 4.3. L'ideo(nto)logia: invisibilità e inefficacia, 103 – 4.4. L'ideo(nto)logia: neutralità e atarassia, 121

127 **Capitolo V**

**L'autoriflessività nella classe di interpretazione**

5.1. Riflessività e autoriflessività, 127 – 5.2. Didattica dell'interpretazione e autoriflessività: il diario autoriflessivo commentato, 130 – 5.3. Commentare un diario autoriflessivo, 140 – 5.4. Guardarsi allo specchio: un breve invito all'autoriflessività dei formatori, 143

145 *Conclusioni*

149 *Appendice*

159 *Bibliografia*

# INTRODUZIONE

## **Formare all'autoefficacia: l'interpretazione telefonica come laboratorio didattico**

Il tema di questo volume è la didattica on-line dell'interpretazione telefonica (IT) in ambito medico. Le specificità di questa modalità da remoto sono messe in relazione con la figura di interprete-mediatore<sup>(1)</sup> che ne viene prodotto, un professionista che è al contempo rimosso dallo spazio fisico della comunicazione e presente attraverso interventi coordinativi caratterizzati da maggior frequenza e autonomia rispetto alla pratica presenziale. Queste peculiarità fanno della didattica dell'IT l'occasione per affrontare uno dei nodi cruciali della classe di interpretazione: i vincoli e i limiti del mandato professionale nei termini dell'agentività e dell'eticità del proprio agire.

Ogni studente, e ogni classe, porta dubbi e interrogativi diversi: tuttavia, la contraddizione legata alla presenza dell'interprete-mediatore e la legittimità di alcuni suoi interventi rappresentano una sfida costante per il novizio, e non solo. Questo avviene in un contesto professionale e

---

(1) In questo libro, il termine «interprete-mediatore» viene utilizzato per indicare il o la professionista che interviene con una funzione di esperto linguistico. La differenza tra la figura dell'interprete come persona con una formazione accademica in lingue di lavoro europee o coloniali, e quella del mediatore, persona con un vissuto di mediazione e che lavora con lingue «non-europee», ben illustrata per la situazione italiana da Niemants, Bernardi (2022), viene qui ignorata a favore di un'identificazione di due funzioni, interpretativa e mediatrice, che possono essere svolte dalla stessa persona, anche durante lo stesso incarico. Si parlerà invece di «interpreti» seguendo la nomenclatura degli autori citati o nell'analisi del discorso delle studente (cfr. Cap. 4, Cap. 5).

educativo caratterizzato da principi deontologici stringenti e sfuggenti insieme: l'“invisibilità” e la “neutralità”.

Partendo da un'esperienza didattica precisa, un laboratorio *blended* di IT in ambito medico per il corso di laurea magistrale in Traduzione e Interpretariato dell'Università di Genova (2017/18), il libro ripercorrerà le idee e le credenze sull'agentività dell'interprete-mediatore attraverso l'analisi tematico-narrativa del dibattito di classe che è nato attorno alle manifestazioni più comuni di tale agentività: il coordinamento dell'interazione, le richieste di ripetizioni e le richieste di spiegazioni. Un dibattito che scaturisce dalla difficoltà di concedersi questi interventi, etichettati come non professionali e quindi scartati dalla rosa di possibili strategie di risoluzione dei problemi che possono sorgere nella comunicazione.

L'illiceità percepita nel caso di alcuni comportamenti interpretativi funzionali appare strettamente connessa con un altro aspetto del percorso di apprendimento: la scarsa percezione di autoefficacia, ossia della propria capacità di portare a termine un compito con successo (Bandura 1982, 1986). Percezione di impotenza e di illegittimità abitano così la classe di interpretazione, emozioni che condizionano negativamente la performance interpretativa, il percorso di apprendimento e il vissuto delle e degli studenti. Elementi, questi ultimi due, per cui il formatore è qui considerato come (co)responsabile: al centro di questo testo sta infatti il tentativo di declinare il rapporto formatore-studente nell'ottica di un potenziamento del secondo, reso possibile dall'autorità del primo.

Le sfere coinvolte nell'apprendimento dell'IT in ambito medico sono quindi qui quella etico-deontologica, quella affettiva, quella strategica e motivazionale. Un intreccio di dimensioni che può essere sciolto con l'aiuto di interventi didattici di diverso tipo: innanzitutto, uno stile formativo e un posizionamento orientato al dialogo (cfr. Cap. 2) e alla comprensione della problematica attraverso lo stimolo e l'ascolto delle voci della classe inserito in un percorso di ricerca-azione (cfr. Cap. 4); quindi, la progettazione di attività a sostegno dell'autoefficacia (cfr. Cap. 3); e l'autoriflessività guidata<sup>(2)</sup> dal formatore (cfr. Cap. 5). Presenterò qui brevemente la struttura del testo per illustrarne premesse e punti salienti a partire dalla modalità del laboratorio didattico sull'IT in ambito medico.

---

(2) Per una differenza tra «riflessività» e «autoriflessività», cfr. §5.1.

## L'IT in ambito medico

Grazie alla possibilità di raggiungere in breve tempo interpreti-mediatori anche per lingue cosiddette «rare» o «di minor diffusione»<sup>(3)</sup>, riducendo i costi del servizio di interpretazione (Andres, Falk 2009), l'interpretazione da remoto nei servizi sanitari italiani ha vissuto un certo slancio negli ultimi anni, in particolare nella forma dell'IT. Questa tendenza si è ulteriormente ampliata con la pandemia di Covid-19. A fronte di un alto tasso di ospedalizzazione di pazienti allofoni (Fabiani *et al.* 2021) e della difficoltà di comunicare con loro senza l'accesso a interpreti informali (parenti, amici, esponenti della comunità di riferimento) o professionisti, l'IT è apparsa come una soluzione possibile (Bernardi, Gnani 2022) – e questo ancora oggi, in tempi di smartphone e di videochiamate. Il dato conferma quanto già osservato altrove, in Europa e in altre parti del mondo: benché i miglioramenti nelle tecnologie della comunicazione facciano immaginare in futuro un maggior ricorso alla videointerpretazione anche a scapito dell'IT (Braun 2015), quest'ultima sembra poter essere ancora una presenza importante nelle istituzioni sanitarie, in particolare in quegli Stati dove il servizio è consolidato da tempo, come la Spagna e la Svezia, o, al di fuori dell'Europa, l'Australia e gli Stati Uniti. Lo stesso può dirsi per l'Italia: accanto all'uso improvvisato, infatti, sono diversi gli ospedali italiani che da tempo lavorano con un servizio di IT, anche se i dati sulla diffusione e la frequenza d'utilizzo sono di difficile reperimento e di difficile convalida.

---

(3) L'espressione «lingue di minor diffusione» o «lingue minoritarie» ricorre in letteratura (a titolo di esempio, cfr. Iglesias Fernández 2017; Napier 2011 per la lingua dei segni australiana; Angelelli 2004, dove l'autrice utilizza anche l'espressione «non-societal language», che oscura però l'interazione e i conflitti tra lingue, comunità e singoli parlanti). Tuttavia, questa nomenclatura rimanda a una visione della società frazionata in gruppi isolati tra loro e considerati solo in termini numerici, laddove l'essere «minoranza» dipende anche, se non piuttosto, dallo status socioeconomico e dalle possibilità di (auto- ed etero)rappresentazione di una data comunità interna al Paese ospitante, che può essere nel tempo divenuto luogo di nascita, residenza, nazionalità dei parlanti allofoni. In questo senso, Gentile *et al.* (1996) parlano delle lingue interessate dall'interpretazione per i servizi pubblici come di «low-status languages of limited diffusion» o, si può aggiungere, varianti di status inferiore di lingue coloniali, usate in maniera più o meno veicolare con diversi livelli di bilinguismo. Ozolins (2011) utilizza invece l'espressione «minority language» ponendolo in contrapposizione con «dominant language», problematizzando la questione delle «minoranze» e delle «majority minority language[s]», come lo spagnolo negli Stati Uniti.

A una prima presentazione dell'IT è dedicato il Capitolo I, che illustra la ragion d'essere di questa modalità interpretativa in quanto fattore chiave nell'erogazione di una cura equa. Lo stesso capitolo prende in esame specificità e criticità della comunicazione telefonica mediata dall'interprete: la modalità ha difatti caratteristiche particolari, soprattutto per quel che riguarda il coordinamento dei turni di parola dei partecipanti primari. Non sempre i comportamenti efficaci in IT corrispondono a quelli che vengono appresi durante la formazione all'interpretazione dialogica in presenza; a volte, anzi, se ne discostano notevolmente – come per quel che riguarda l'uso della terza persona nella resa, sconsigliato nella modalità presenziale ma che risulta funzionale in IT (Spinolo 2019; Lee 2007). È in questo senso che un corso di IT può essere l'occasione per riflettere sul mandato dell'interprete-mediatore e sulla necessità di fondare la didattica sulla ricerca sul campo: «[b]y perceiving and internalizing connections between practice (choices made while interpreting) and theory (principles derived from research) the teaching of DI [dialogue interpreting] is likely to be enlightened» (Angelelli 2017: 32, con riferimento a Brown 2001). In questo volume, la didattica dell'IT servirà come caso emblematico per affrontare un nodo cruciale nell'apprendimento della disciplina: l'emotività degli studenti, e i vissuti di inefficacia.

### **Una didattica del dialogo, tra role-play e autoriflessività**

I capitoli dal 2 al 4 affrontano le tematiche della formazione in IT focalizzandosi su aspetti diversi. Il Capitolo 2 propone una «didattica del dialogo» tra formatore e studenti in cui si interroga il ruolo del formatore, il suo potere, la sua autorità, e la relazione con l'Altro (l'alterità) rappresentato dallo studente, in una cornice teorica sociocostruttivista arricchita dalla Pedagogia degli Oppressi (Freire 1970 [2018], 1996 [2014]) e dal dialogo fenomenologico (Stanghellini 2017; Galimberti 2005 [2019]).

Il terzo capitolo discute tre attività didattiche: il role-play, l'analisi di trascrizioni autentiche di interazioni mediate in ambito medico, e il dibattito di classe, che rappresentano momenti diversi del ciclo didattico.

Il quarto capitolo si immerge invece microetnograficamente (cfr. §4, *infra*) nel caso di un corso extracurricolare in IT (2017/18) tenutosi

presso l'Università di Genova con le studente<sup>(4)</sup> del corso di laurea magistrale in Traduzione e Interpretariato, con lingue di lavoro italiano e francese. Il dibattito con la classe fa emergere un immaginario tradizionale (e costrittivo): le idee di ruolo e di qualità perpetuano, nonostante la ricca elaborazione teorica in merito, l'annosa e dannosa metafora del *conduit*. Si tratta di un immaginario che sorge dalla mancanza di familiarità con i setting dei servizi pubblici, nell'educazione universitaria così come nella pratica quotidiana; un immaginario che penalizza gli studenti laddove si censurino strategie efficaci. Una maggior consapevolezza del setting e della modalità può essere coltivata con una formazione specifica che porti alla luce le differenze tra pratica presenziale e da remoto.

Ogni formazione, e ogni formatore, privilegia alcuni aspetti. Pur nel voler considerare l'apprendimento come un processo sfaccettato, in cui interagiscono e si sovrappongono sfera cognitiva, affettiva ed etica, nell'esperienza didattica qui analizzata è stato dato particolare spazio alle ultime due dimensioni. Se la riflessione sui limiti, le funzioni, il potere dell'interprete-mediatore è necessaria per ogni setting e per ogni modalità, la questione è di particolare rilevanza per l'ambito medico, dove l'interprete-mediatore contribuisce all'equità delle cure, e per l'IT, dove il suo raggio d'azione può essere più ampio. Il focus della formazione si espande così oltre i confini del «training», o dell'addestramento ad alcune tecniche precise (l'uso della voce, la concentrazione, la memorizzazione, le strategie più efficaci di coordinamento), per abbracciare l'ambito dell'«education», ossia di un processo globale di acculturazione dello studente nella comunità professionale di riferimento. Tale processo tocca le dimensioni cognitiva e procedurale, ma anche quelle etica e affettiva. Quest'ultima è centrale in interpretazione: gli studenti hanno a che fare con una disciplina definita da un'impossibilità di circoscrivere un oggetto epistemico e di osservarlo e manipolarlo come se fosse esterno rispetto al Sé. L'interpretazione-mediazione è infatti caratterizzata dalla fusione

---

(4) Seguendo Sabatini (1987), viene qui utilizzato un sostantivo in maniera epicena, pur nella consapevolezza che si tratta di una scelta doppiamente arbitraria, nell'eliminazione del suffisso -essa (dall'uso non marcato), e nell'impiego del femminile generico. Si tratta anche di una scelta ideale e ideologica, che vorrebbe scompaginare le attese linguistiche del lettore (e della lettrice) introducendo un elemento di rottura nella linearità del testo giustificato dalla maggioranza di donne nella classe, dove era presente un solo studente uomo. Il maschile generico verrà invece impiegato per riferirsi alla categoria degli studenti in generale

dell'oggetto del sapere con il soggetto di conoscenza, della performance interpretativa con l'interprete che vi si produce come persona, con le sue competenze interazionali, emotive, etiche, tutte sottoposte all'osservazione e alla valutazione, dei compagni e del formatore.

Accanto alla dimensione affettiva, gli aspetti etici rivestono una particolare importanza nell'esercizio di una professione complessa in un ambiente complesso. Nella comunicazione multilinguistica in ambito medico e in particolare sanitario si incontrano bisogni pressanti (la richiesta di cure, la necessità di fornirle in tempi brevi) in una conversazione che prevede ruoli asimmetrici, diversi autorità e potere, culture diverse – e la prima diversità è proprio quella tra operatore sanitario (l'esperto affiliato all'istituzione) e paziente (l'utente profano in un momento delicato della propria esistenza): un ambito, insomma, in cui muoversi con consapevolezza. Per questo, gli studenti devono cominciare a diventare dei *reflective practitioners* (Schön 1983) in grado di osservarsi dall'esterno per comprendere i perché del proprio agire, gli effetti della propria pratica sugli utenti e gli effetti delle azioni degli utenti su di sé. L'ultima parte del libro è quindi dedicata a uno strumento didattico centrato sull'autoriflessività guidata, in cui gli studenti redigono un diario interrogandosi sulla qualità, ma anche l'eticità, della propria interpretazione, entrando con il formatore in un dialogo attorno alle strade che sono o non sono state prese, e sui loro perché.

## **Metodologia della ricerca**

Il libro ripercorre un laboratorio *blended* di venti ore per le lingue di lavoro italiano-francese, organizzato come attività extracurricolare per le studenti del corso di laurea magistrale in Traduzione e Interpretariato dell'Università di Genova, per l'anno accademico 2016/17<sup>(5)</sup>. L'esperienza è qui indagata attraverso il prisma di un approccio di tipo etnografico<sup>(6)</sup>.

---

(5) Il laboratorio è stato riproposto nell'anno accademico successivo, con un altro gruppo di studenti, le cui esigenze ruotavano attorno alla capacità di valutare e di valutarsi. Il percorso didattico con questa classe non è ripercorso in questo libro, incentrato sulla problematica dell'autoefficacia.

(6) Quest'ultimo si differenzia dall'«etnografia» in senso stretto per il tempo inferiore

La ricerca si configura come «studi che partano dal campo, che non siano avviati con categorie pre-definite né con ipotesi e obiettivi pienamente stabiliti, che si basino sull'induzione e siano *data-driven*» (Morelli in Errico, Morelli 2015: 69). Induzione che, per evitare la trappola del predominio della soggettività del ricercatore, deve essere condotta all'interno di un procedimento (anche autoriflessivo) di condivisione con i soggetti coinvolti e di verifica di ciò che il ricercatore ha creduto di osservare e comprendere nella vita insieme alla collettività indagata; in questo libro, con un'osservazione partecipante emica, locale e soggettiva. I dati sono essenzialmente qualitativi e narrativi e abbracciano artefatti ed esperienze eterogenei: questionari esplorativi e conclusivi a domande aperte e chiuse, il dibattito di classe nella chat e nel forum, i diari autoriflessivi, i materiali didattici; oltre all'osservazione partecipante fatta di conversazioni informali e note sul campo. Dati che hanno un forte potenziale narrativo (Sena 2021), in grado di far entrare il lettore nel microcosmo osservato, e di far emergere il modo in cui si dispiegano le interazioni all'interno di particolari ambiti e attività, il modo in cui si crea il senso in una collettività: lo sguardo etnografico è difatti «[c]oncerned with what people are, how they behave, how they interact together. It aims to uncover their beliefs, values, perspectives, motivations, and how all these things develop or change over time or from situation to situation [...] It is *their* meaning and interpretations that count» (Woods 1986: 4, corsivo dell'autore).

I dati sono stati codificati e analizzati con un'analisi tematico-narrativa olistica e orientata al contenuto (Lieblich *et al.* 1998), a cui si è accompagnata, per l'analisi dei diari autoriflessivi, la *narrative inquiry* (Webster, Mertova 2007), un approccio nato nell'ambito della formazione dei docenti<sup>(7)</sup> e centrato sulla narrazione di sé. Benché la *narrative inquiry* parta dai racconti personali, il suo scopo è tracciare le affinità tra persone che vivono una condizione simile e simili esperienze, rivelando così «basic educational structures or processes that cross biographical lines» (Pinar 1975: 395). Si parla qui di «similitudine», di «affinità», ma non si può parlare di «identità» tra esperienze; non si può parlare di una «stessa» esperienza nell'ottica

---

della permanenza del ricercatore nella comunità di riferimento (che nel caso dell'«etnografia» è definito come pari o superiore a un anno; cfr. Bernard 2006).

(7) Alla formazione dei docenti sono anche dedicati i primi studi che propongono l'uso di diari autoriflessivi: cfr. Holly (1987).

ermeneutica e fenomenologica che sottende questo volume. Il significato dell'esperienza, cioè, non può essere identico per due o più persone – e neppure per la stessa persona con il passare del tempo, proprio perché l'identità evolve e si modifica, e così la sua relazione con quanto accaduto<sup>(8)</sup>. Impossibile pensare a un senso che non sia dinamico e relazionale, che non emerga, cioè, dal confronto con l'alterità. Il senso di quanto accade nella classe e alla classe, alle singole studenti, è qui preso come uno degli obiettivi della didattica, In quanto scienza umana, scienza «dello spirito» (Dilthey 1974) o ideografica, la ricerca didattica a carattere etnografico dovrebbe riuscire a «comprendere il significato attribuito dal soggetto o dai soggetti studiati<sup>(9)</sup> alla loro azione» (Sena 2021: 29). Questa comprensione diventa più semplice se il senso, individuale e collettivo<sup>(10)</sup>, degli eventi viene posto come tema, discusso collettivamente, collettivamente negoziato.

### **La ricerca-azione e la ricerca con i soggetti**

Intesa non come una metodologia in senso stretto, ma come un insieme di approcci (Nicodemus, Swabey 2016), la ricerca-azione si pone l'obiettivo di studiare una situazione sociale, individuando una problematica irrisolta per cercare di proporre delle soluzioni in accordo con la comunità o il gruppo coinvolti. Secondo Elliott (1991: 69, corsivo dell'autore), nella ricerca-azione «the validity of “theories” and hypotheses it generates depends not so much on “scientific” tests of truths as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully. In action

---

(8) Non si può propriamente parlare, nelle scienze umane e quindi anche in didattica, di una distanza tra l'oggetto e il soggetto epistemici quando si tratta di comprendere un evento, un processo, un vissuto: Galimberti ci ricorda che «l'essere di colui che è percepito non viene posto-di-fronte (*Gegen-stand, ob-jectum*) al soggetto e così oggettivato, ma è da questi appropriato come *evento* della sua stessa vita e *così* conosciuto» (1979 [2017]): 174, corsivi dell'autore).

(9) Nel paragrafo seguente verrà approfondito come si può cercare di impostare uno studio non «del» soggetto, ma «insieme al» soggetto.

(10) Si può rilevare qui una tensione tra l'irriducibilità del senso individuale e la possibilità di identificare un senso condiviso – una tensione che accompagna l'operazione stessa della Traduzione, intesa come negoziazione di un significato. Tale tensione può essere in parte risolta considerando che per la comprensione dell'Altro e dei suoi significati non è necessaria una coincidenza, ma un *accordo* sul senso. Per un approfondimento della natura essenzialmente incompleta della Traduzione e di ogni comunicazione umana, cfr. Viveiros de Castro (2004).

research “theories” are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice». La ricerca-azione, quindi, è un processo conoscitivo e trasformativo in cui il ricercatore o la ricercatrice si pone al servizio della collettività per permettere agli individui che ne fanno parte di conoscere e di conoscersi meglio, di sviluppare maggiori conoscenze e competenze per prendere decisioni consapevoli. In questo senso, la ricerca-azione in ambito didattico è essa stessa una pratica educativa volta al potenziamento degli studenti.

Nella ricerca-azione in aula, le domande di ricerca iniziali possono essere riviste, la progettazione didattica modificata per avvicinarsi sempre più al problema percepito dalla classe, o da una maggioranza degli studenti – nel caso di questo libro, il «problema» è emerso nella forma di una bassa percezione di autoefficacia, che è apparsa sollecitata dalla predominanza di principi (o credenze) deontologici e valutativi inadatti al setting medico e alla modalità telefonica che impedivano la scelta di strategie efficaci.

Riprogettare, affinare, avvicinarsi alle esigenze della classe<sup>(11)</sup> significa soprattutto prendere in considerazione le voci dei partecipanti allo studio, considerati non come oggetti dello sguardo epistemologico del ricercatore, ma come soggetti. Il coinvolgimento dei soggetti dello studio come portatori di una conoscenza privilegiata sul tema non comporta però automaticamente un'equità tra ricercatore e partecipanti – e, nella ricerca didattica, tra formatore e studenti; il ricercatore-formatore può trovarsi a interrogare il proprio posizionamento, cercando di capire come impostare la relazione didattica ed epistemica nei termini dell'equità. La nozione di «metodologia non estrattivista» (Santos 2021a) può dare alcuni spunti di riflessione al proposito. Secondo l'autore<sup>(12)</sup>, le metodologie descritte come «estrattiviste»

---

(11) Ciò non significa rinunciare alla propria autonomia decisionale e progettuale e ai propri principi per aderire alle opinioni e alle valutazioni degli studenti in maniera acritica e non discussa. Il rischio sembra possibile nelle istituzioni educative che cercano di «soddisfare il cliente» attraverso processi di valutazione della «qualità» del docente che rischiano di travisare una didattica collaborativa in una didattica servile, in cui agli studenti va fornito ciò che desiderano, senza che possa essere previsto uno spazio per contenuti disturbanti o relazioni (rispettosamente) conflittuali.

(12) L'autore sottolinea il debito della sua proposta nei confronti dei concetti di «estrattivismo epistemico» di Grosfoguel (2016) e di «estrattivismo cognitivo» di Simpson (in Klein 2013).

considerano il partecipante alla ricerca come una fonte di informazione: fonte, cioè, di una materia prima grezza che dev'essere estratta e raffinata dal ricercatore stesso affinché questa acquisisca un valore conoscitivo. Senza l'intervento esperto che modella l'informazione e la rende significativa non si avrebbe quindi conoscenza. Le metodologie non estrattiviste, al contrario, cercano di dare voce alla conoscenza elaborata, strutturata, organizzata dal e dai soggetti. Conoscenza corporea, anche, ed espressionistica, ma non per questo meno valida. Aprendosi alle conoscenze informali, individuali e incarnate, il ricercatore si permette un'interrogazione costante delle proprie categorie di analisi, dei propri significati (Basit 2010) e delle proprie metodologie nel rapporto con le persone la cui esperienza di vita è in gioco, con l'obiettivo di «produrre conoscenze affidabili e attendibili in modo non estrattivista, cioè attraverso la cooperazione tra soggetti conoscenti piuttosto che attraverso interazioni cognitive unilaterali soggetto/oggetto» (Santos 2021a: 203). Solo così si potrà passare dalla «conoscenza-su» un oggetto alla «conoscenza-con» un soggetto-partner della ricerca.

Questa è, del resto, l'essenza della ricerca azione intesa come «a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social and educational practice, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out» (Kemmis, McTaggart 1988 in Basit 2010). Benché gli autori si riferiscano qui a un'équipe di insegnanti-ricercatori, il concetto è applicabile agli stessi studenti come partecipanti informati del loro ruolo nella ricerca, coinvolti attraverso le fasi di raccolta dati e aggiornati sui risultati dell'analisi su cui la progettazione didattica si fonda. Se il punto è poi assumere una visione critica della «razionalità» (definibile come giustificazione logica) e dell'equità del proprio agire sociale, la ricerca-azione è la cornice e lo strumento ideale per una pratica educativa problematizzante, in cui a essere problematizzati non sono solo i contenuti, ma i due ruoli del processo, quello del formatore e quello degli studenti; e ancora più quando questa pratica educativa ha per oggetto l'interpretazione-mediazione in ambito medico, luogo contraddittorio dell'asimmetria e della cura dove l'esperto linguistico si confronta con l'accesso ai diritti di persone fragilizzate, come pazienti e come stranieri.