

Emanuela Spanò

Tota, A.L., De Feo, A. e Luchetti, L. (2023), Inquinamento visuale. Manifesto contro il razzismo e il sessismo delle immagini

(doi: 10.12828/113491)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 1, gennaio-aprile 2024

Ente di appartenenza:

Università di Roma Tre (uniroma3)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

■ **VACCARELLI, A. (2023), *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*, Milano, FrancoAngeli**

DI MARIA CHIARA MAROLA

*Dirigente Scolastica IIS A. D'Aosta – L'Aquila
mariachiara.marola@gmail.com*

La *Lettera per premessa* con cui si rivolge alle lettrici e ai lettori indica già l'orizzonte di senso e la dimensione valoriale entro i quali l'autore colloca il suo lavoro di ricerca: attraverso la Shoah, riscoprire la Storia e rifondarne il suo insegnamento per educare le nuove generazioni al sentirsi soggetti storici e, con Morin, membri di un'unica comunità di destino. Nella storia della condizione umana, la Shoah rappresenta, con le sue implicazioni sociali, scientifiche ed economiche, uno spartiacque fondamentale, che in ambito pedagogico reclama una riforma dell'educazione «nelle sue fondamenta, affinché essa sia profondamente e intimamente interculturale, quindi inclusiva, antirazzista, pacifista, sensibile alle istanze del mondo e alla giustizia sociale» (p. 17).

Nella prima parte del volume l'autore approfondisce i rapporti tra la Shoah, la pedagogia e l'educazione partendo dall'assunto di Adorno che in nessun caso è lecito considerare la Shoah come «come aberrazione dal corso normale della storia» (p. 31) e l'invito a superarne la rappresentazione più comune di evento eccezionale, con una identificazione chiara e dicotomica di vittime e colpevoli e l'implicita rassicurazione che nulla di simile potrà mai più accadere, delineandosi chiare e nette colpe e responsabilità.

Emerge la necessità di tenere unite, nell'approccio alla Shoah, la dimensione etica e quella politica: la Shoah rappresenta infatti il culmine di un regime politico capace di creare una struttura di consenso tale da legittimare istituzioni e dispositivi culturali e sociali fondati su un pensiero violento e razzista, che arriva a contaminare le scienze e a legittimare pratiche discriminatorie e di sterminio.

Il nazionalsocialismo tedesco fonda il suo

sistema di consenso sul condizionamento di ogni aspetto della vita dei singoli, realizzato grazie alla propaganda massiccia e pervasiva dei media dell'epoca, ma anche attraverso l'educazione. Propaganda ed educazione agiscono sull'immaginario collettivo generando sicurezza e sentimenti identitari in un momento storico caratterizzato da crisi e incertezza e catalizzando nell'odio verso il 'diverso' frustrazioni e paure, secondo il ben noto meccanismo del capro espiatorio.

La 'pedagogia nera' del nazionalsocialismo dà vita a modelli educativi agiti non solo nella scuola, ma in tutti i contesti educativi, fondati sul mito del führer, della guerra, della forza fisica e soprattutto sul razzismo biologico, legittimato da saperi pseudoscientifici che trovano il proprio culmine nell'invenzione della razza ariana e nella pratica dell'eugenetica. La scuola, osserva l'autore, assume un ruolo centrale in quella che definisce la 'normalizzazione' dell'antisemitismo. Se la propaganda insiste sugli aspetti emotivi esasperando l'immaginario e gli stereotipi classici dell'antisemitismo (l'ebreo strozzino, cospiratore politico, falso e seduttore), la scuola, attraverso la formazione degli insegnanti e le loro metodologie, i libri di testo e la letteratura per l'infanzia, propone un 'antisemitismo della ragione', riconducendo caratteristiche e comportamenti degli ebrei al concetto di razza inferiore, corrotta, pericolosa e inassimilabile.

Tanto efficace è l'azione educativa del nazismo da attraversare tutte le fasi della Shoah (ghettizzazione, deportazione e sterminio) e da riguardare, con esiti differenti, carnefici, vittime e spettatori, fino a realizzare una compiuta costruzione di senso sugellata da teorie pseudoscientifiche, consenso e silenzio: quest'ultimo, in particolare, sembra all'autore l'esito più nefasto di un dispositivo educativo che consente di «osservare quel che accade senza scuotimenti della coscienza» (p. 46).

L'umanità violata della seconda parte del volume è l'umanità dei lager, spogliata dei suoi tratti distintivi e disumanizzata proprio dalla forma più estrema di quella pedagogia nera

che arriva a «svuotare il concetto di educazione dalla sua dimensione umanizzante (che siamo soliti considerare una proprietà dell'educare) per riempirlo della radicalità del male» (p. 93).

Nel lager le scienze rivelano il loro carattere non neutro, dimostrando che è nel rapporto tra scienza e coscienza (ma anche politica e etica) che si fonda il loro carattere 'umano' o 'disumano'.

La pedagogia, che per definizione è la scienza dell'educazione e quindi motore del processo di umanizzazione dell'uomo e della donna, inverte le sue logiche per divenire strumento di disumanizzazione dell'oppressore-aguzzino, degli internati e delle relazioni tra di essi.

La disumanizzazione non è solo addestramento alla violenza, ma iniziazione del soldato della SS al 'male assoluto': la pratica dell'annientamento dell'internato attraverso la violenza, la tortura e il terrore diventa un meccanismo routinario, introiettato a tal punto da divenire tratto distintivo dei comportamenti individuali e di gruppo. Ugualmente, il dispositivo pedagogico della disumanizzazione agisce nei rapporti e nelle gerarchie tra gli internati, creando quella 'zona grigia' tra vittime e carnefici, di cui i kapò sono l'esempio più emblematico, fondata sui tanti meccanismi psicologici della possibilità di sopravvivenza legata all'esercizio della violenza e rappresentazione dell'umano secondo la concezione dell'*homo homini lupus*.

Ma è nella disumanizzazione delle vittime che la pedagogia nera del lager trova la sua forma più estrema: l'educazione, che nel caso dell'oppressore è processo di costruzione dell'uomo nuovo nazionalsocialista, razzista, antisemita, addestrato alle logiche della violenza, diventa, per l'oppresso, progressiva sottrazione e annientamento dei tratti distintivi propri della condizione umana.

L'educazione è, nei confronti dell'oppresso, oggetto da sottrarre, progressivo annientamento dell'umanità ridotta alla sola sfera corporale: l'internato non è più soggetto

portatore di identità e diritti, ma mero corpo sopravvivente, privato di valore e forma, costantemente e violentemente sospeso tra la vita e la morte.

Eppure, nel deserto di violenza, disumanità e disumanizzazione che hanno accompagnato l'esperienza di persecuzione, marginalizzazione e sterminio degli Ebrei, l'autore propone 'lezioni esemplari', ritratti di uomini e donne che, nella situazione più estrema che la storia dell'umanità ricordi, custodiscono il significato proprio dell'educare, la sua spinta verso l'umanizzazione, il suo carattere resistente e resiliente.

È attraverso il loro pensiero e il loro agire che l'educazione dell'epoca della Shoah ci consegna il suo lascito più fecondo: l'educazione che diventa «atto di disobbedienza generatore di disobbedienza, laddove la regola, la norma (scritta, formale o anche implicita nei linguaggi e nelle azioni) presuppone forme di umanità 'minori', diritti non considerati 'universali', logiche dell'esclusione, della marginalizzazione, della violenza» (p. 97).

Janusz Korczak medico e pedagogista fondatore della Casa degli orfani nel ghetto di Varsavia, Irena Sendler, assistente sociale che salva circa 2500 bambini e Fredy Hirsch, instancabile educatore a Terezin e Birkenau, incarnano, in forme diverse, quella cura educativa che, pur non riuscendo a salvare tutti i bambini, salva il sentimento dell'infanzia e restituisce al futuro un'idea di educazione «in grado di resistere a qualsiasi forma di sopruso, di muoversi in qualunque condizione, anche la più estrema» (p. 181).

L'ultima parte del volume interroga la pedagogia e, più in generale, la cultura, sul significato, l'attualità e il futuro della memoria della Shoah. Se è vero che la Shoah rappresenta una tragedia di portata unica nella storia dell'umanità, per le modalità feroci, seriali e organizzate dello sterminio, altrettanto vero è il pericolo che la memoria della Shoah, cristallizzata nelle celebrazioni istituzionalizzate, diventi narrazione sospesa in una dimensione atemporale, esposta al rischio di semplificazioni, retorica, emotività.

La memoria, avverte l'autore, non può che nutrirsi del dialogo con la storia e in questo senso conoscere il «che cosa avviene prima della Shoah» dovrebbe entrare a far parte di ogni attività educativa perché soprattutto le premesse, ciò che l'hanno resa possibile, consentono una comprensione 'aperta', razionale, critica, seppure mai definitiva» (p. 214): la memoria deve contaminare il presente, divenirne la chiave di lettura etica e politica perché mai più nulla di 'diversamente simile' possa accadere.

Se cruciale è, nella costruzione della memoria collettiva, il ruolo civile, politico e pedagogico dei testimoni della Shoah, che con le loro voci hanno aperto squarci sull'indicibile, spostando dalla sfera privata del ricordo a quella pubblica della memoria le narrazioni dei fatti e alimentando la circolarità tra la ricostruzione scientifica della storia e la narrazione testimoniale, la loro scomparsa rischia di trasformare la Shoah «in una enorme casa disabitata, vuota e silenziosa» (p. 203).

Compito della pedagogia è dunque superare la ritualizzazione della Shoah e la sua dimensione puramente emotiva e fornire gli strumenti per una analisi critica del passato e del presente, che alimenti una nuova cittadinanza, autenticamente attiva e consapevole, in cui la memoria rappresenti la chiave di lettura per riconoscere, in qualsiasi luogo e circostanza, ogni negazione dei diritti umani e dei valori costituzionali.

In questo senso, conclude l'autore, il maggior lascito della Shoah all'educazione, è di imparare (e insegnare) ad avere paura: aver paura della paura viscerale, acefala, che invoca soluzioni che non contemplano il senso dell'umano; aver paura delle derive populiste; aver paura della Storia; aver paura del razzismo; aver paura del 'sonno della ragione', della disumanità e di ogni logica di disumanizzazione. A questo si aggiunge l'altro compito: decostruire, riconoscendola, la paura che nasce dal pregiudizio, dalle rappresentazioni sociali e dalle narrazioni fuorvianti, dal bisogno di capro espiatorio (p. 222).

■ **TRAVERSETTI, M. (2023), *Italiano per allievi con dislessia. Teorie e metodi per l'insegnamento*, Roma, Carocci**

DI BARBARA DE ANGELIS

Università di Roma Tre
barbara.deangelis@uniroma3.it

Sulla base delle più recenti evidenze scientifiche (Slavin, 2020; Mitchell e Sutherland, 2022), il libro di Marianna Traversetti *Italiano per allievi con dislessia. Teorie e metodi per l'insegnamento*, edito da Carocci (2023), presenta le strategie didattiche più efficaci per promuovere una didassi attiva dell'Italiano, volta al potenziamento cognitivo e all'inclusione scolastica di allievi con dislessia (APA, 2023).

Il problema che l'autrice affronta è la sfida intellettuale sottesa al processo stesso di insegnamento-apprendimento, ossia, l'individuazione della più adeguata organizzazione della didattica della disciplina, in considerazione sia delle difficoltà incontrate dai singoli alunni e delle loro peculiarità nelle modalità di apprendere, sia dei problemi riscontrati dagli insegnanti, chiamati ad orchestrare l'ampiezza e la complessità contenutistica dell'Italiano con le procedure metodologiche, in maniera che al moto delle prime risponda, in scientifica consonanza, quello delle seconde perché, come è noto, dalla co-azione sinergica delle parti (apprendere e insegnare) dipende il corretto incedere funzionale del tutto. Cioè a dire: alla funzionalità sistemica è subordinato il risultato.

Quel che Traversetti cerca di confermare è come questo assunto di carattere generale possa aderire alla didattica e, in ragione particolare, a quella delicata e ancora sperimentale declinazione delle scienze educative che è la didassi rivolta agli alunni con disturbo specifico di dislessia, per i quali ogni passo verso l'acquisizione conoscitiva è appesantito da difficoltà che inquietano quantomeno le acque di superficie di un pieno rapporto con le dinamiche di approccio al sapere e con l'*incipit* emozionale che muove verso il conse-

guimento di piena autonomia e competenza. Dal momento che, come istanza prioritaria, l'*ethos* educativo prevede, auspica e sostanzialmente postula che tutti i discenti siano messi, per quanto possibile, in una posizione analoga rispetto alla possibilità di base di accostarsi alle conoscenze scolastiche, i metodi suggeriti e variamente esemplificati dalla studiosa mirano a diminuire, se non ad annullare, la distanza potenziale che separa gli allievi con dislessia dai compagni, rendendo loro più agevole, non soltanto l'apprendimento in senso stretto, ma anche la vita relazionale all'interno della classe. In questo senso si intende anche far riferimento all'ambiente di apprendimento che per essere flessibile e ricco di stimoli deve offrire occasioni molteplici di conoscenza, di esercizio e miglioramento delle abilità e competenze, di collaborazione con gli altri e di espressione della creatività di ogni studente (De Angelis, 2017).

Il sereno inserimento dell'allunno con dislessia nella comunità dei suoi coetanei è infatti elemento imprescindibile per l'assunzione di quell'abbrivio tanto psicologico quanto squisitamente motivazionale che lo condurrà, attraverso successivi e progressivi stadi, ad acquisire, con piena consapevolezza appercettiva e conoscenza, il piacere che da quella stessa conoscenza e dalle sue possibili implicazioni e applicazioni gli deriva. E saranno proprio questo piacere e quella conoscenza a puntellare, in itinere, il suo procedere verso il raggiungimento dell'autonomia fattiva e speculativa, cioè del requisito fondamentale per l'approdo ad una propria embrionale *Weltanschauung*, che è il fine ultimo e l'ufficio di ogni *paideia*. Porre l'allievo con dislessia nelle condizioni di 'imparare ad imparare', mediante la conoscenza dei processi di lettura, scrittura e comprensione del testo delineati nel volume, significa dunque munirlo di una bussola che lo orienta in quello che per lui è il complicato *mare magnum* di competenze in Italiano in cui gli sembra che saldamente navighino i coetanei e nel quale lui, senza aiuti propedeutici adeguati, misure dispensative e strumenti compensativi (Legge 170 del 2010; MIUR, 2011) *ad hoc*,

e senza uno sforzo di autodeterminazione, incorrerebbe in un sicuro insuccesso scolastico, andando incontro a frustrazioni e ad un destabilizzante senso di inadeguatezza che rischierebbe anche di condurlo all'abbandono scolastico (ISTAT, 2022).

A questo serve lo studio dell'Italiano in un'ottica di didattica efficace ed inclusiva: a far fluire, grazie ad un garbato ma fermo sostegno, le potenzialità dell'allunno e, sulla base della sua acquisita sicurezza, a facilitargli il perseguimento dell'obiettivo di studio; ma poiché non esiste un liebniziano migliore dei metodi possibili', un metodo di apprendimento e di studio, cioè, che abbia validità universale e si applichi a tutti i fruitori secondo la stessa consacrata modalità, le strategie didattiche ottimali illustrate dall'autrice divengono quelle che, per duttilità e intrinseca disponibilità dialettica, nonché per esiti di ricerca scientifica, permettono di adattarsi virtualmente a tutti i possibili fruitori, per merito delle variegate possibili implicazioni didattiche *ad personam* che si annoverano nel testo e che tengono conto delle diverse intonazioni psicologiche di ciascun allievo, del suo personale *modus operandi* e della sua *forma mentis*, della sua sensibilità emotiva, ma anche di quei fattori ambientali presenti a scuola che contribuiscono ad un'interazione positiva tra sé e l'ambiente, e concorrono a determinare il positivo 'funzionamento umano' (WHO, 2001, 2017) nel corso del processo formativo.

Di tali considerazioni tiene conto Traversetti che esplicita, con riferimenti sia di carattere teorico sia operativo, come sia fondamentale riferirsi alla teoria scientifica per trarre beneficio per la pratica didattica, soprattutto nell'ambito della disciplina Italiano che, per gli allievi con dislessia, risulta di particolare complessità ma che, nel contempo, rappresenta il veicolo per apprendere conoscenze, abilità e competenze trasversali e fondamentali per l'apprendimento di ogni altra materia scolastica.

Descrivendo pedissequamente metodi didattici utili a superare tali difficoltà, sia prevenendo la dislessia sia compensandola una

volta diagnosticata (non prima della seconda classe della scuola primaria), l'autrice delinea modelli di progettazione che illustrano tanto strategie didattiche applicabili alla lettura, alla scrittura e alla comprensione del testo, quanto attività che possono concorrere sia ad un corretto neurosviluppo sia alla realizzazione di percorsi di potenziamento cognitivo tratti dalla vasta gamma di evidenze scientifiche e volti a promuovere il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento di Italiano, in relazione ai Traguardi di sviluppo delle competenze (MIUR, 2012).

Il vasto repertorio di strategie didattiche efficaci da cui la studiosa attinge è quello degli studi sui disturbi specifici di apprendimento-DSA in ottica *evidence-based-education* (Hattie, 2012, 2016), un approccio che fa riferimento alla convinzione secondo cui le scelte dell'istruzione, dell'educazione e della formazione debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca scientifica empirica offre rispetto alla minore, o maggiore efficacia delle diverse strategie didattiche.

Il volume *Italiano e allievi con dislessia. Teorie e metodi per l'insegnamento*, infatti, contribuisce ad affermare, anche in Italia, e non solo nel mondo anglosassone, una cultura dell'evidenza (Coe, 2002), «a fondamento di un agire educativo e didattico consapevole e informato» (Vivanet, 2013: 42).

A fronte dello stato attuale della ricerca, il merito di Traversetti sembra essere quello, in particolare, di essersi avvalsa della ricca fioritura di lavori scientifici, condotti in tutto il mondo, sull'applicazione di strategie che, grazie al loro elevato effetto di efficacia, è dimostrato possono essere utili per promuovere l'apprendimento in Italiano di tutti gli allievi, compresi quelli con dislessia, e di aver saputo fornire una numerosa gamma di esempi per l'applicazione didattica a vantaggio di tutta la classe che, ad oggi, in Italia, non è ancora sufficientemente conosciuta ed operata.

L'autrice infatti, ed è questo uno degli aspetti innovativi del volume, convinta del fatto che non sia possibile «realizzare azioni didattiche

rivolte ad un alunno *medio*, ma (che non sia) nemmeno sostenibile pensare che gli insegnanti possano proporre una individualizzazione/personalizzazione delle attività diversa per ogni discente» (Traversetti e Rizzo, 2023: 11), parte dalla consapevolezza, sostenuta dagli studi internazionali, che gli allievi con dislessia necessitano di una didattica efficace, ma non speciale né separata, e che tale didattica efficace possa avere benefici per tutti i compagni.

Degna di una particolare menzione appare anche la proposta della studiosa relativa alla costruzione di un modello di Piano Didattico Personalizzato-PDP (MIUR, 2011) attraverso il riferimento – nell'impostazione della struttura interna della progettazione stessa e nelle more delle evidenze scientifiche, delle strategie didattiche e dei modelli interpretativi – al modello di apprendimento/insegnamento efficace di Mitchell e Sutherland (2022), che fonda le sue radici su solide evidenze scientifiche di efficacia; e il meno recente, ma attualissimo sul piano della ricerca educativa, modello ADDIE che sintetizza la programmazione in cinque fasi, quali: *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*.

Con tale proposta di modello Traversetti pone in evidenza la possibilità di attribuire una maggiore qualità al PDP rispetto a quello proposto dalle indicazioni ministeriali (MIUR, 2011) e, soprattutto, di rendere realmente possibile un'integrazione tra PDP e programmazione di classe, frutto dell'ineludibile, proficua e fattiva riflessione da parte dei docenti che, come ricorda l'autrice, deve essere adeguatamente incentrata non solo sul curriculum scolastico, ma anche «sull'assunto che, per migliorare l'apprendimento, si debbano definire razionalmente gli obiettivi, gli strumenti e le fasi del percorso» (MIUR, 2011: 129) progettato per tutta la classe e si debba ricorrere alla ricerca di quei criteri che pongono in relazione modelli o teorie istruttive con i contesti in cui essi/e possono avere più probabilità di successo. Qui si intende evidenziare il ruolo di mediazione

del docente e la sua competenza nel curvare al contesto educativo la propria didattica: l'intento è anche quello di includere, come fondamentale tra le diverse dimensioni che caratterizzano i processi inclusivi (l'accessibilità, la partecipazione, l'interazione, l'individualizzazione e personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, il successo formativo per tutti e per ciascuno), la funzione del docente che, nella fase di progettazione educativa, sceglie consapevolmente l'uso degli strumenti e dei dispositivi educativi (De Angelis, 2017).

La scelta di soffermarsi, tra le pagine del volume, sui temi della dislessia tra eziologia, approcci di ricerca e modelli teorici, e su quelli del potenziamento cognitivo e didattico per la dislessia offre interessanti e stimolanti spunti di riflessione non solo ai pedagogisti e agli esperti di didattica, ma anche e soprattutto ad insegnanti e educatori, in formazione iniziale e in servizio.

Riferimenti bibliografici

- APA (2023), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5, Text Revision*, Milano, Raffaello Cortina.
- Coe, R. (2002), *Finding out What Works: Evidence-Based Education*, Durham, NC, University School of Education.
- De Angelis, B. (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, Milano, FrancoAngeli.
- Hattie, J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.
- ISTAT (2022), *Rapporto annuale l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2021-2022*, Roma, Comunicato stampa, <https://www.istat.it/it/archivio/265364>.
- Mitchell, D. e Sutherland, D. (2022), *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Slavin, R.E. (2020), «How evidence-based reform will transform research and practice in education», *Educational Psychologist*, 55 (1), 21-31.
- Traversetti, M. e Rizzo, A.L. (2023), *DSA e strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare*, Milano, FrancoAngeli.
- WHO (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*, Genève, <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>.
- WHO (2001), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute-ICF*, Trento, Erickson.

■ **TOTA, A.L., DE FEO, A. E LUCHETTI, L. (2023), *Inquinamento visuale. Manifesto contro il razzismo e il sessismo delle immagini*, Milano, Mondadori**

EMANUELA SPANÒ

Università di Cagliari
emanuela.spano@unica.it

Ci ritroviamo bersagli di un flusso ininterrotto di immagini tossiche, inquinanti, difficili da smaltire senza lasciare 'scorie' velenose per le nostre soggettività. Sono immagini che feriscono il nostro sguardo, che ci intossicano e che possono contribuire, con la nostra inconsapevole e feroce complicità, a consoli-

dare fuori e dentro di noi razzismo, sessismo, omofobia, forme di colonizzazione simbolica e a riprodurre principi di visione egemonici. Sono immagini 'assassine' perché tacitano e cannibalizzano ogni forma alternativa di visione. Immagini *kitsch* secondo la sfumatura semantica che Kundera ne *L'insostenibile leggerezza dell'essere* attribuisce a questo aggettivo polisemico: immagini totalitarie nelle quali le risposte sono già date in precedenza e che escludono qualsivoglia domanda.

Contro queste immagini e per la «messa in visione e valorizzazione di tutte le storie, quelle molteplici, ed infinite che raccontano la vita, senza tagliuzzarla, modificarla, imbustarla e mercificarla» (p. 14), *Inquinamento visuale* propone di coinvolgerci in un progetto collettivo per aiutarci a vedere in modo diverso, un modo che ci appartenga, ci nutra e ci curi attraverso lo sguardo. Un modo che ci aiuti a vivere meglio, secondo un modello in cui riecheggiano il Buon Vivir inteso come vivere ecologico basato sulla porosità dei confini tra corpo ed ambiente e l'amore per Zoe di Braidotti (2014), la passione politica tesa a difendere la vita intesa nella sua multiforme potenza generativa.

Denso e articolato da un punto di vista scientifico, attraverso un incontro a più voci tra tre studiosi di generazioni differenti in cui si intrecciano teoria e prassi, letteratura, cinema e fotografia, da Chimamanda Ngozi Adichie a Cindy Sherman, dal film *Le nuotatrici* a Samuel Fosso, narrazioni tratte da serie televisive, da *Lolita Lobosco* all'avvocata Woo, storie di vita vissuta, pratiche di innovazione espressiva e simbolica, dal *culture jamming* a Chiara Ferragni, il testo si situa nell'intersezione tra environmental turn, intersezionalità, attivismo, *visual studies*, sociologia pubblica e ecologia dei processi comunicativi.

Come quei semionauti di cui ha parlato Bourriaud (2010), inventori di inediti percorsi attraverso i segni dell'attualità, le autrici, in un percorso di otto capitoli, ci offrono di fare un pezzo di strada insieme, sia all'interno del nostro quotidiano sia dentro di noi, per decostruire politicamente e sociologicamente

immaginari mediali e digitali 'tossici' e riappropriarci collettivamente delle potenzialità emancipative dei media.

Nello specifico, a partire da una rielaborazione del concetto di «inquinamento visuale» proposto da Tota già nel 2008, nella prima parte del volume viene proposto un neologismo, il concetto di eco-visione. Le eco-visioni «sono dei testi attualizzati, nutrienti e difensivi, che decidiamo di portare con noi per attrezzarci meglio alla vita di tutti i giorni» (p. 6). L'eco-visione è un atto di libertà soggettiva che ci riporta alla responsabilità dello sguardo. È uno strumento utile a selezionare le immagini che andranno a comporre il nostro personale archivio 'ecologico': un archivio incarnato e cucito sulla nostra personale esigenza di attingere a delle risorse identitarie, a «dei dispositivi simbolici in grado di interpellarci in modo consonante rispetto ad un comune e condiviso universo valoriale» (p. 4). L'utilità di tale concetto risulta ancora più chiara nel secondo capitolo, quando viene esplorata la sua possibile applicazione rispetto alla serialità televisiva. Ecco che allora, tra i numerosi ed eleganti esempi, la serie *The Makanai* diventa lo spunto attraverso cui ripensare in modo inedito il dispositivo dell'esotico, le protagoniste di *The Good Wife* e *Suits* assurgono a nuove paladine del femminismo neoliberista, il film *Lea* e la serie *The Good Mothers* diventano le narrazioni attraverso cui rielaborare il trauma collettivo del femminicidio mafioso e cementare il tessuto democratico del nostro paese. Addentrandosi in questi esempi, si generano risonanze e il lettore non può fare a meno di provare a rintracciare le proprie eco-visioni, indissolubilmente legate all'unicità della propria storia ma, troppo spesso, sepolte sotto il brusio di fondo delle nostre menti inquinate.

«Per sicurezza si può sempre essere gentili», dice Maggie Verver al padre nel romanzo *La coppa d'oro* di Henry James e sembra sussurrarci la prospettiva delle eco-visioni. Seguendo questo file rouge, nella seconda parte del volume si analizzano le sfide che i nuovi media pongono agli immaginari ibri-

di, all'azione dei movimenti per l'inclusione sociale e alla rappresentazione delle soggettività subalterne. Rispetto ai primi, nello scenario di opacità e controllo che domina la logica algoritmica, sembra comunque possibile immaginare una ecologia delle piattaforme dove l'assemblaggio tra umano e non umano sia più sostenibile. Lo dimostra l'apparato vegetativo dei funghi, il 'micelio', che nell'innovativo progetto artistico MyceliumMinds descritto da De Feo nel terzo capitolo diventa un'eco-visione preziosa per uscire da visioni riduzioniste del rapporto tra uomini, donne, tecnologie e natura. Allo stesso modo, il *mediascape* digitale può diventare «una arena politica fondamentale per rivendicare e immettere nuovi immaginari nel dibattito pubblico» (p. 95) come documentato nel capitolo quattro attraverso diversi casi di studio: dal movimento statunitense del #BlackLivesMatter, a quello sudafricano #RodhesMustFall e sudamericano #NiUnaMenos. La fotografia come dispositivo di resistenza e di costruzione delle identità contro e ai margini del discorso egemonico può, infine, liberare il nostro sguardo statico e oggettivante sulle soggettività subalterne. Luchetti e De Feo si concentrano, nel capitolo cinque, su alcune avanguardie fotografiche che, dagli anni Settanta in poi, «hanno invece riscritto criticamente temi quali la sessualità femminile e maschile, le conseguenze delle politiche etero-patriarcali sui corpi, l'impatto sociale dei tropi pubblicitari, il fotogiornalismo e i suoi legami con i pattern narrativi coloniali» (p. 125), rimarcando il ruolo della fotografia come atto insurrezionale.

La terza e ultima parte del volume affronta le pratiche di innovazione espressiva e simbolica degli artefatti culturali, con particolare riguardo al campo dello sport e della moda e al *culture jamming*. In particolare, ai modi in cui i media coniugano i differenti corpi sportivi, sia sul piano della visibilità che dei registri linguistici adottati è dedicato il capitolo sei. Dopo una accurata disamina delle rappresentazioni medialità di genere nello sport

performate attraverso il linguaggio, le autrici identificano il mondiale di calcio femminile del 2019 come momento di rottura delle posizioni discorsive dominanti sulle donne nel calcio. Alle pratiche e ai repertori visuali realizzati nell'ambito del *culture jamming* è, invece, dedicato il capitolo sette. Un esempio di attivismo che, nelle sue diverse espressioni accuratamente esplorate da Luchetti, mira a «reinventare nuovi sguardi e spazi creativi di cittadinanza» (p. 203), trasformando «il repertorio iconico o l'enunciato testuale in qualcosa di nuovo tramite gli strumenti dell'ironia, della falsificazione e dello sberleffo» (p. 207). Creando, appunto, eco-visioni. Nel capitolo conclusivo è la moda ad essere interrogata nella sua capacità di interpellare i valori sociali, di assurgere ad atto di sovversione simbolica. Spicca tra gli altri il caso della controversa e potente performance artistica di Vanessa Beecroft *vs* South Sudan (2006), in cui l'artista si autoritrae vestita di un lungo abito bruciato al fondo e, richiamando esplicitamente l'iconografia di una Madonna rinascimentale, allatta al seno due gemelli sudanesi. Genera così una contro-narrazione che stravolge il tradizionale concetto di fotografia di moda e «interpellandoci sul rapporto che noi occidentali intratteniamo con il Sud del mondo» (p. 263), propone opportunità di eco-visioni.

Alla fine di questo avvincente viaggio, la prospettiva delle eco-visioni disegna un paesaggio che ci porta a dischiudere uno sguardo più nitido sul rapporto tra estetica e politica, tra visione ed emancipazione. Obbligandoci a ragionare su come ci interpellano e come ci trasformano le immagini, tale prospettiva ci ricorda, infatti, che l'emancipazione può iniziare proprio quando sfidiamo l'opposizione tra il guardare e l'agire quando, per dirla con Rancière (2018: 176), «capiamo che anche il guardare è un'azione che conferma o trasforma una divisione del sensibile, una distribuzione a priori delle posizioni, delle capacità e delle incapacità legate a tali posizioni». Se alcune immagini sono allegorie incarnate della diseguaglianza, le eco-visioni ribadisco-

no che ogni spettatore è libero di sovvertire le posizioni da cui sono generate, di invertirne i termini. È nell'atto di ripartizione del sensibile – le *partage du sensible* – che estetica e politica si muovono all'unisono, nello sforzo comune di stabilire cosa e chi è visibile e cosa invece deve rimanere nascosto, chi può essere ascoltato e chi invece deve rimanere in silenzio. Spostando i corpi dalla posizione che gli è stata assegnata dalla società, «disegnano insieme un nuovo paesaggio del visibile, del dicibile e del fattibile» (Rancière, 2018: 91), speriamo, più sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Bourriaud, N. (2010), «Installazione, video, arte d'azione: l'ascesa della precarietà nell'epoca postmediale», in V. Terraroli (a cura di), *L'arte del XX secolo. Tendenze della contemporaneità*, Milano, Skira, pp. 29-34.
- Braidotti, R. (2014), *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma, DeriveApprodi.
- Rancière, J. (2018), *Lo spettatore emancipato*, Roma, DeriveApprodi.