

Aspettando Teaching Cultures. Prospettive pedagogiche e pratiche didattiche per un'antropologia come esperienza

FRANCESCO VIETTI*

Abstract

Gli antropologi, a fronte di una spiccata riflessività in merito alla metodologia di ricerca e alle forme di restituzione del proprio lavoro, si sono raramente interrogati a proposito delle prospettive pedagogiche e alle strategie didattiche che dovrebbero connotare l'insegnamento accademico della disciplina. Il presente articolo, dopo aver ricostruito una genealogia dei principali contributi che negli Stati Uniti e in Europa hanno provato a delineare teorie e pratiche per l'insegnamento dell'antropologia, presenta un esempio di sperimentazione didattica condotta dall'autore attraverso la strategia delle "uscite sul territorio" nell'ambito di un laboratorio di antropologia delle migrazioni. Si discute quindi l'approccio pedagogico sotteso a tale caso studio, connettendo la concezione di "antropologia come esperienza" di Victor Turner al pensiero di John Dewey e alla pedagogia fenomenologica di Piero Bartolini.

Key-words: antropologia; pedagogia; didattica; esperienza; metodo.

To get tenure at Cornell, we expect you to be a first-rate scholar, and you will need to publish a book with a respected academic publisher and six or seven articles in major peer-reviewed journals. You need to be a *good* teacher..." He lengthened that word *good* in a way that said to me, 'adequate', not too many complaints.

Dominic Boyer, 2016

Introduzione: la prima missione

Ogni antropologo in formazione impara, sin dal primo giorno del dottorato, quanto fare ricerca, scrivere e pubblicare sia una *conditio sine qua non* per la propria sopravvivenza accademica. Recentemente, grazie anche al

* francesco.vietti@unimib.it

contributo di nuove associazioni nate per promuovere la dimensione pubblica e applicata della disciplina, non sono poi mancate le occasioni per confrontarsi sulla cosiddetta Terza Missione, un campo che pur rimanendo poco codificato, offre notevoli opportunità di sviluppo e sperimentazione (Bonetti 2018). In questo quadro, a rimanere nell'ombra spesso è quella che dovrebbe essere la prima missione di ogni antropologo nell'università italiana: l'insegnamento.

Certamente occorre notare come molti atenei si siano dotati nel corso degli anni di strutture e strumenti per la valutazione della qualità della didattica e, in alcuni casi, abbiamo avviato interessanti progetti per incentivarne l'innovazione¹. Tuttavia, a fronte della quantità di tempo ed energie che l'insegnamento richiede, troppo rari sono, a mio avviso, gli spazi di riflessione collettiva e condivisa su questa dimensione del lavoro accademico.

Basta dare un'occhiata al programma dei convegni di antropologia organizzati in Italia, all'offerta formativa delle lauree magistrali, dei dottorati di ricerca e dei corsi di perfezionamento in antropologia: pochi sono i *panel*, i corsi e le pubblicazioni sugli approcci pedagogici e sulle pratiche didattiche attraverso cui l'antropologia viene insegnata nelle nostre università².

Forse si tratta di una lacuna solo apparente. Ogni qualvolta mi capita di aprire il discorso con colleghi con qualche anno di docenza alle spalle, ho occasione di raccogliere testimonianze su idee, esperimenti, tentativi, successi e fallimenti relativi alle modalità con cui hanno costruito i loro corsi, strutturato le lezioni, cercato di coinvolgere e stimolare gli studenti, verificato le competenze acquisite. E talvolta anch'io ho confidato informalmente frustrazioni e soddisfazioni legate a quella peculiare configurazione spazio-temporale che si realizza nel momento in cui ci chiudiamo la porta dell'aula alle spalle e diamo inizio alla nostra lezione. Un ambito condiviso con gli studenti, ma dai quali i colleghi, e dunque la nostra comunità scientifica di riferimento, rimane esclusa.

Obiettivo di questo articolo è dare un proprio contributo per socchiudere le porte dell'aule in cui si insegna antropologia nell'università italiana. Si tratta evidentemente di un invito ad aprire un dibattito, uno spazio di confronto nelle sedi in cui gli antropologi italiani si incontrano abitualmente per discutere delle proprie ricerche: del come farle, del come scriverle e pubblicarle, ma raramente del come insegnarle.

Nel primo paragrafo intendo ricostruire brevemente una genealogia degli studi dedicati a livello internazionale all'insegnamento accademico

1 È questo ad esempio il caso del "Progetto Iridi" (Incubatore per la Ricerca e lo sviluppo della Didattica) implementato dall'Università di Torino a partire dall'a.a. 2017/2018 e attualmente in corso.

2 Sul tema dell'insegnamento dell'antropologia nelle scuole secondarie italiane si veda invece l'interessante *forum* proposto da ANUAC sulle pagine della propria rivista (Papa 2016).

dell'antropologia. Nel secondo paragrafo porterò invece un caso concreto di sperimentazione didattica che ho avuto modo di condurre in anni recenti accompagnando gli studenti in esperienze di esplorazione del territorio urbano. Infine, proverò a indicare la prospettiva pedagogica che innerva tale "didattica esperienziale". Un percorso che spero possa avere un valore generale per contribuire allo sforzo, complessivo e partecipato, che un numero crescente di antropologi europei ha intrapreso³ per strappare l'insegnamento, così come è stato fatto anni fa per la scrittura, dalle acque calme e opache della naturalità e della neutralità (Dracklé, Edgar, Schippers 2003; Dracklé, Edgar 2004). Così come *Writing Cultures* ci ha permesso di osservare con sguardo rinnovato le potenzialità e le criticità delle pratiche di scrittura dell'antropologia, auspico che prima o poi un *Teaching Cultures* ci aiuti a risvegliare lo spirito notoriamente riflessivo e (auto)critico di una disciplina sicuramente "inquieta" per quanto riguarda il suo metodo e la sua epistemologia, ma forse fin troppo tradizionalista quando sale in cattedra.

Insegnare antropologia, una questione di metodo

Commentando lo stralcio di conversazione avuta con il suo Direttore di Dipartimento, sopra riportata in epigrafe al presente articolo, l'antropologo Dominic Boyer ricorda come le indicazioni ricevute anni prima all'inizio della *tenure track* alla Cornell University gli avessero ben chiarito quali dovessero essere le sue priorità:

To be a successful professional academic anthropologist meant, in this case, excellence in research and publishing, solid but unspectacular pedagogy, and functional, collegial administrative assistance. A department would be immensely grateful to a colleague who went above and beyond the call of duty in teaching, mentoring, and committee work, but such an investment would only make sense if one's record of research and publication was already sterling (Boyer 2016, p. 22).

La conquista della propria piena identità professionale di antropologi, ci suggerisce dunque Boyer, passa dalla capacità di restituire i contenuti delle proprie ricerche attraverso eccellenti e numerose pubblicazioni, piuttosto che dalla dedizione e originalità nell'insegnamento delle proprie conoscenze. Un processo sicuramente accelerato negli ultimi anni dal crescente

3 Rimando qui ai seminari e alle pubblicazioni del *Teaching Anthropology Network* (TAN) all'interno dell'*European Association of Social Anthropologists* (EASA). Il network fu creato nel 1996 facendo seguito a un appello di Ulf Hannerz che, in occasione del meeting EASA tenuto quell'anno a Barcellona, denunciò la penuria di occasioni e ambiti di discussione sulle pratiche didattiche dell'antropologia.

predominio dell'*audit culture* neo-liberale in seno all'accademia (Strathern 2000, Van Aken 2017), ma che ha origine dalla scarsa attenzione che da ben più lungo tempo l'antropologia ha dedicato all'elaborazione scientifica di una propria specifica visione pedagogica e di una correlata e coerente didattica. Un'inadeguatezza ancor più sentita nel momento in cui il sapere antropologico si trovi a intercettare le aspettative di un numero crescente di studenti (Viazzo 2003).

Tale preoccupazione dovette certamente essere centrale per quella generazione di antropologi americani che nell'arco di un trentennio videro letteralmente esplodere la diffusione dell'antropologia nelle università statunitensi proliferate nel secondo dopoguerra (Patterson 2001). Non stupisce dunque che proprio all'inizio degli anni Sessanta del Novecento abbia visto la luce negli Stati Uniti il primo tentativo sistematico di elaborazione di una teoria e prassi dell'insegnamento dell'antropologia. Tra l'aprile del 1960 e il marzo 1961 vennero organizzati una serie di simposi e conferenze, perlopiù a Berkeley e in altre università della California, cui presero parte decine di antropologi, tra i quali alcuni dei più influenti dell'epoca, da Margaret Mead a Meyer Fortes, da Raymond Firth a George Spindler. Alcune delle relazioni presentate in tali occasioni furono successivamente raccolte in un libro collettaneo che sarebbe diventato il testo di riferimento sull'argomento: *The Teaching of Anthropology* (Mandelbaum, Lasker, Albert 1963). Il curatore principale dell'opera, David Mandelbaum, nella sua introduzione ebbe modo di scrivere:

When, in late summer of every year, anthropologists begin thinking seriously about their curses in the new term soon to start, more than a few find themselves caught up in a zestful anticipation of teaching that seems quite dissociate from their professional training and pursuits. Anthropologists are trained to be research workers, not teachers. Anthropological meetings are given over to discussion of problems of anthropology, rarely of teaching. Anthropological journals offer articles on teaching only infrequently (Mandelbaum 1963, p. 1).

I contributi di questo pionieristico volume indicarono chiaramente come gli (aspiranti) antropologi dovessero acquisire un metodo di insegnamento. Il che sarebbe avvenuto interrogandosi preliminarmente sulla propria attitudine di docenti, sorvegliando con costanza gli esiti del proprio lavoro nella costruzione della relazione educativa con i propri studenti e imparando a maneggiare una pluralità di metodologie didattiche cui fare di volta in volta ricorso. A compendio del testo, nello stesso anno venne dato alle stampe anche un secondo volume, *Resources for the Teaching of Anthropology*, specificamente pensato per fornire strumenti e materiali utili all'insegnamento dei corsi introduttivi e avanzati di antropologia. Particolare attenzione è qui

riservata al tema della costituzione delle biblioteche di dipartimento e della stesura dei manuali, nella consapevolezza che elaborare un programma di insegnamento significa anche definire un canone di quanto sia preferenziale rendere disponibile alla consultazione degli studenti, e di quanto sia necessario omettere.

Trent'anni dopo queste prime pubblicazioni, tra il 1990 e il 1992 l'*American Anthropological Association* promosse una seconda serie di conferenze sul tema, con lo specifico obiettivo di aggiornare il dibattito lanciato all'inizio degli anni Sessanta. Il volume che ne scaturì, curato da Conrad P. Kottak e colleghi (1997), raccolse oltre quaranta contributi di una nuova generazione di antropologi, tra cui Marvin Harris e George Marcus, chiamati a confrontarsi con una disciplina che aveva profondamente rivisto i propri paradigmi e avviato un'ampia riflessione sulle modalità di produzione del proprio sapere. Da qui, secondo le parole di Kottak, la necessità di insegnare l'antropologia guidati dalla consapevolezza

that anthropology is valuable, that it has commitments, that teaching is a central part of our field, that anthropology has something to say to the public, and that we should be saying it to a wider public (Kottak 1997, p. 1).

Oltre a questa significativa rivendicazione della centralità dell'insegnamento connessa alla necessità di aprirsi sempre più a una prospettiva di antropologia pubblica, interessata a sviluppare un'attenzione agli specifici linguaggi e strumenti che dovevano essere affinati per poter comunicare anche fuori dai confini dell'accademia, è utile notare come il volume, dopo aver toccato questioni inerenti la didattica dei tradizionali *four fields*, dedicatesse una sezione anche all'insegnamento dell'antropologia applicata. L'intervento di Erve Chambers, uno dei più autorevoli esponenti di tale approccio, proponeva in particolare che la dimensione applicativa non fosse considerata un *subfield* separato e a se stante, con la necessità quindi di avere eventualmente specifici corsi di insegnamento dedicati, ma fosse al contrario pienamente integrata nel curriculum antropologico, inserendo in ciascun corso introduttivo e avanzato riferimenti alla "*correspondence between practice and theory*" e alla "*relationship between the generation of knowledge and its uses*" (Chambers 1997, p. 263).

Replicando il modello sperimentato negli anni Sessanta, il volume pedagogico curato da Kottak e colleghi fu accompagnato da un compendio finalizzato a fornire strumenti e risorse didattiche ai docenti. In questo caso, oltre 200 esempi di tecniche, approcci e stratagemmi utili a illustrare concretamente "come" insegnare antropologia. Complessivamente, tali strategie pongono in primo piano la necessità di rafforzare le dimensioni di *coopera-*

tive learning tra studenti, proponendo un'ampia gamma di lavori di gruppo, giochi di ruolo e procedure per organizzare una *jigsaw classroom*⁴.

Nell'ultimo decennio la riflessione pedagogica e didattica in antropologia ha trovato spazio sul primo *journal* accademico dedicato al tema: dal 2011, con cadenza annuale, il *Royal Anthropological Institute* pubblica infatti *Teaching Anthropology*. Firmando l'editoriale del numero inaugurale, David Mills e Dimitrina Spencer hanno evidenziato come l'insegnare antropologia necessiti di una particolare "sensibilità etnografica", ossia:

to see teaching as a form of participant observation. Teaching observations and understanding students' meaning-making are an important part of teacher-training. We suggest that the ethnographic metaphor of 'participant-observation' is an apt one to describe the lived engagement between students and teachers, reminding us how teaching is also a process of learning. Even in the middle of a lesson or a lecture, we find ourselves stepping back and reflecting on the dynamics unfolding around us. How better to understand the meanings that our students are crafting about the knowledge we seek to share, about themselves and about us? (Mills, Spencer 2011, pp. 1-2).

La classe universitaria dunque come "*learning field*", un campo di pratica antropologica a tutti gli effetti (Mills, Dracklé, Edgar 2004). Per illustrare le implicazioni di tale approccio, la rivista ha prodotto una serie di *special issues* in cui vengono affrontati temi quali l'insegnare a "disimparare" confini disciplinari e posizionamenti di genere precedentemente naturalizzati (Alexander 2012); l'affrontare le controversie interne alla storia della disciplina (Weston 2012); l'esplorare le potenzialità dello studio tramite i *social media* e il bricolage (o meglio il "*clickolage*") di risorse informatiche (Pearce 2012).

Particolarmente interessanti sono a mio avviso gli articoli che illustrano esempi di *learning by example*. Come indicato da Alice Stefanelli (2017), questo approccio per la nostra disciplina coincide essenzialmente nel confrontarsi con la sfida di insegnare l'antropologia-come-prassi di "*engaged listening*" (Comaroff 2010), introducendo delle (breve) esperienze di osservazione etnografica accompagnata dall'insegnante direttamente all'interno dei corsi: l'etnografia come strumento didattico dunque, piuttosto che come metodologia di ricerca che gli studenti saranno chiamati a condurre in seguito e in modo autonomo. In questa direzione va ad esempio l'insegnamento di un modulo di antropologia della persona realizzata da Cathrine

⁴ Il metodo del *jigsaw* è una tecnica di apprendimento cooperativo elaborata negli anni Settanta da Elliot Aronson (1978) che prevede che ogni studente o gruppo di studenti in cui viene suddiviso il gruppo di apprendenti abbia una parte delle conoscenze e delle competenze necessarie all'intera classe per risolvere un determinato problema e ricomporre, come in un puzzle, l'interezza dell'informazione oggetto della lezione.

Degen (2011) tramite un *fieldwork exercise* condotto in un cimitero cittadino, che ha permesso agli studenti di situare le questioni ontologiche poste da Viveiros De Castro e Ingold nel paesaggio urbano della propria città, Newcastle.

Il laboratorio “Migrazioni e trasformazione urbana”

Ritengo a questo punto utile presentare e discutere una concreta sperimentazione didattica che ho avuto l'occasione di condurre con diversi gruppi di studenti universitari e che riguarda la strategia d'insegnamento attraverso l'esplorazione guidata del territorio⁵.

Tra il 2015 e il 2017 ho realizzato presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società (CPS) dell'Università di Torino tre edizioni del laboratorio didattico “Migrazioni e trasformazione urbana” rivolto principalmente agli studenti del corso di laurea triennale in Comunicazione interculturale. Si è trattato di un'offerta formativa che ha coinvolto un numero elevato di studenti, circa 60 per ogni ciclo, articolata in sei incontri per un totale di 18 ore di attività per ciascun partecipante.

Ciascuna edizione del laboratorio ha previsto una lezione introduttiva di taglio metodologico (comune a tutti gli iscritti); quattro uscite sul territorio (ciascuna rivolta a un gruppo di 15 studenti) e a un incontro finale di discussione e condivisione (nuovamente svolto in plenaria). Il filo rosso tematico che ha collegato le tre annualità è stato il nesso tra flussi migratori e dinamiche di cambiamento urbano, concentrandosi nella prima edizione sui processi di lunga durata, connessi all'insediamento permanente in alcuni quartieri di Torino di collettività di origine straniera; nella seconda edizione su quanto avvenuto in città in tempi più recenti in relazione ai progetti di accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati; nella terza edizione infine ci si è focalizzati sul rapporto tra migrazioni e piccoli comuni, con particolare attenzione alle potenzialità e criticità dei progetti di micro-accoglienza diffusa nei centri pedemontani della provincia di Torino.

La prima lezione in aula mi ha permesso di proporre agli studenti un profilo storico dell'immigrazione a Torino e in Piemonte, ma soprattutto di discutere con loro a livello metodologico gli strumenti cui avrebbero potuto far ricorso per l'osservazione dei contesti in cui sarebbero recati e per l'interazione con le persone che vi avrebbero incontrato⁶. Ho illustrato in parti-

5 Per un'analisi critica di tale strategia didattica e per un'utile comparazione con il caso qui di seguito presentato rimando alle riflessioni di Barbara Casciarri (2019, pp. 228-232) sul modello della “formazione alla ricerca sul campo” da lei sperimentata nel contesto francese dell'Université Paris 8

6 A tal fine ho fatto riferimento in modo particolare alle riflessioni elaborate in *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, del collega torinese Giovanni Semi (2010),

colare la funzione cui può assolvere la realizzazione e la raccolta di “mappe mentali” del territorio urbano, secondo il noto modello teorico proposto molti anni orsono da Kevin Lynch (1960) nel suo *The Image of the City*. Gli studenti sono quindi stati invitati a mappare i quartieri dove si sarebbero svolte le uscite, realizzandone in aula un primo abbozzo basato sulla propria conoscenza preliminare del territorio, portando quindi con sé la carta durante l’esplorazione urbana e arricchendola degli elementi che avrebbero potuto cogliere attraverso i propri sensi e infine aggiungendovi gli elementi che sarebbero emersi dalle narrazioni degli interlocutori con cui di volta in volta si sarebbe allacciata una conversazione. Obiettivo di tale processo sarebbe stato ottenere una rappresentazione stratificata che mettesse in luce il “paesaggio invisibile” della città, costituito dai rapporti tra organizzazione dello spazio, forme di potere economico e politico e flussi migratori.

Le uscite guidate sul territorio hanno rappresentato l’elemento centrale del laboratorio. È qui impossibile per ragioni di spazio riportare anche solo una lista dei luoghi visitati e delle persone incontrate. Preferisco quindi approfondire, a titolo d’esempio, le modalità di svolgimento di una di queste esplorazioni. Nella seconda edizione del laboratorio, l’uscita dedicata al tema della condizione abitativa di richiedenti asilo e rifugiati si è svolta al Lingotto, un’ex quartiere operaio che ben rappresenta le complesse trasformazioni post-fordiste della città (Capello, Semi 2018). Mutamento urbano che si ritrova anche nella limitrofa area degli ex Mercati Ortofrutticoli all’Ingresso (MOI), che all’inizio degli anni Duemila fu riconvertita per le Olimpiadi invernali del 2006. Qui sorse il “Villaggio olimpico” per ospitare gli atleti di tutto il mondo, una serie di palazzine, abbandonate e rapidamente degradate dopo la fine della manifestazione, che a partire dal 2013 sono divenute note per l’occupazione da parte di una diversa popolazione internazionale: oltre 1.200 migranti, richiedenti asilo e rifugiati di venticinque diverse nazionalità, che qui si sono assebrati dando inizio a una difficile e precaria convivenza (Romeo 2017).

Dopo aver attraversato a piedi l’ex stabilimento industriale della FIAT oggi trasformato in centro commerciali e aver osservato le interazioni sociali che connettono tale luogo al quartiere circostante, gli studenti sono giunti presso il complesso di palazzine dell’ex MOI. Grazie alla mediazione di una studentessa iscritta al laboratorio e impegnata da tempo come volontaria del Comitato di Solidarietà che sostiene i migranti, hanno quindi potuto ascoltare testimonianze relative a questa complessa situazione abitativa, spesso rappresentata dalla stampa locale in termini di minaccia alla sicurezza pubblica. Seduti in circolo accanto a una trentina di donne, uomini e bam-

e all’approccio relativo all’*ethnography at home* suggerito dall’antropologo australiano Raymond Madden (2010) in *Being Ethnographic. A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. Sulla pratica del disegno come metodo etnografico si veda Causey (2016).

bini che da anni vivono all'ex MOI, gli studenti sono stati inoltre chiamati a rispondere alle domande che gli stessi migranti hanno voluto porre loro su questioni legate alla vita cittadina e al rapporto tra cittadini italiani e stranieri.

L'incontro si è concluso con l'invito a immaginare insieme ulteriori occasioni di scambio e collaborazione. Propositi che, per alcuni studenti, si sono effettivamente concretizzati nei mesi seguenti: due tra i partecipanti al laboratorio hanno iniziato a collaborare con il Comitato di Solidarietà come volontari della piccola scuola di italiano ospitata in una delle palazzine, mentre uno ha sviluppato una ricerca sull'ex MOI facendone la propria tesi di laurea. Un altro gruppo di studenti ha invece deciso di proporre ad alcuni giovani migranti conosciuti durante l'uscita sul territorio di "ricambiare la visita", accompagnandoli al Campus Luigi Einaudi dell'Università di Torino e nel vicino quartiere di Vanchiglia, una zona ricca di luoghi di incontro e aggregazione giovanile.

Ogni ciclo del laboratorio ha previsto infine un ultimo ritorno in aula per un momento di confronto e restituzione dell'esperienza vissuta. È stata questa un'attività fondamentale affinché gli studenti, ascoltandosi tra loro, potessero consolidare le impressioni e sensazioni provate individualmente durante le uscite tracciando un quadro complessivo di quanto emerso dal ciclo di esplorazioni. Analizzando i *percorsi*, i *margini*, gli *snodi*, le *aree* e i *punti di riferimento* impressi sulle loro mappe, secondo il modello teorico di Lynch, si è così giunti in modo cooperativo a delineare come le migrazioni contemporanee siano un motore di cambiamento per la città, non solo e non tanto dal punto di vista demografico, ma soprattutto per la metamorfosi degli spazi pubblici che esse producono. I quartieri mostrano nella concretezza del tessuto urbano come la mobilità e l'eterogeneità culturale inneschino dinamiche di conflittualità e cooperazione, sensazioni di familiarità ed estraneità, occasioni di incontro e di scontro tra individui, gruppi e generazioni che pongono continue sfide ai governi locali (Pastore, Ponzo, 2012).

L'antropologia in quanto vita

L'uscita all'ex MOI mi ha dato l'occasione di capire molte cose che non avrei potuto imparare nei libri. Già fin dall'inizio, poter entrare in un luogo che normalmente è descritto come pericoloso e inaccessibile e a cui io stesso da solo non avrei pensato di poter avere accesso è stata una cosa importante. E poi mi è piaciuto poter parlare direttamente con le persone, guardarle negli occhi, fare delle cose insieme. Solamente ho trovato troppo breve l'incontro, e difficile gestire il fatto di essere in tanti, alcuni dei migranti secondo me erano in imbarazzo perché noi studenti eravamo troppi, per questo ho deciso poi di tornare solo con un amico la settimana seguente, avendo preso i primi

contatti ed essendo in due è stato tutto più facile (M.C., 21 anni, studente del secondo anno di Comunicazione Interculturale).

Le relazioni scritte di fine laboratorio che ho raccolto negli anni da parte degli studenti coinvolti nelle uscite sul territorio, pur nella varietà dei diversi gradi di soddisfazione, concordano complessivamente su un punto: quella vissuta muovendosi in città è stata “un’esperienza”. Già, ma di che tipo? Significativa fino a che punto? Di questo vorrei ora discutere in modo critico, delineando la prospettiva pedagogica sottostante la sperimentazione didattica sopra illustrata.

Victor Turner è l’autore che ha sviluppato la più attenta riflessione in campo antropologico sulla strutturazione e processualità dell’esperienza, evidenziandone le connessioni tra livello individuale e collettivo. Una recentissima raccolta curata da Stefano De Matteis (Turner 2019) ha permesso di mettere per la prima volta in dialogo diretto una serie di contributi attraverso cui l’influente antropologo scozzese negli ultimi anni della sua vita delineò un’antropologia dell’esperienza, concependo al tempo stesso la medesima antropologia *as experience*. Si deve a Turner la rilettura in chiave antropologica del pensiero di Wilhelm Dilthey, filosofo tedesco che tra fine Ottocento e inizio Novecento pose l’esperienza vissuta come fondamento epistemologico e metodologico per una scienza umanistica della sfera socio-culturale:

la comprensione (*Verstehen*) scaturisce da esperienze vissute. Un’esperienza vissuta è un’unità basilare di significato che ha un suo schema interno di elementi connessi. Il *Verstehen* è un processo, un cerchio ermeneutico, tramite il quale viene infine afferrata l’interazione reciproca essenziale tra le parti e il tutto dell’esperienza vissuta, l’*Erlebnis* (Turner 2019, p. 108).

Secondo Turner, dunque, l’antropologia è doppiamente radicata nell’esperienza: quella degli altri, che cercherà di interpretare in modo processuale attraverso l’analisi e la traduzione delle espressioni che la oggettivano (rituali, testi, oggetti artistici); e quella dello stesso ricercatore, che egli vive attraverso l’osservazione e la partecipazione etnografica del lavoro di campo. Un’esperienza che avrà tanto più valore, ci dice Turner sulla scorta di Dilthey, quanto più avrà un coronamento esprimendo pienamente il suo significato formativo e trasformativo. È interessante notare il fatto che Turner suggerisca chiaramente come l’attitudine a vivere esperienze significative andrebbe specificamente allenata:

La formazione di un antropologo, come le prove per un’esibizione pubblica o un lavoro teatrale, dovrebbe forse includere una preparazione dell’esperienza di campo (...). Questo gioco – o “riscaldamento”, se si vuole –, questa pre-esperienza sarebbe preziosa, anche se si scoprisse che il vero e proprio lavoro

di campo alla fine pone in dubbio il “significato” dell'intera messa in scena (Turner 2019, p. 106).

Turner avanza dunque l'ipotesi di una didattica configurata come *performance*, che permetta agli studenti di formarsi anche attraverso una dimensione esplicitamente ludica e di acquisire una postura riflessiva rispetto all'autenticità dell'esperienza di campo.

Eccoci dunque giunti, attraverso l'antropologia, alla centralità del valore pedagogico dell'esperienza o, ancor meglio, all'affermazione di una pedagogia dell'esperienza vissuta. E qui incontriamo il pensiero di John Dewey, forse il principale filosofo dell'educazione del XX secolo, punto di riferimento per le “scuole nuove” che nella prima metà del Novecento ritennero di proporre un'educazione progressiva e democratica capace di superare il dogmatismo e l'autoritarismo della tradizione pedagogica conservatrice. In *Experience and Education*, del 1938 (Dewey 2014), Dewey sostiene che “educare” significhi essenzialmente accrescere l'ambito dell'esperienza del docente e del discente. Compito dell'insegnante sarà allestire un ambiente educativo atto a generare e ampliare le potenzialità dell'esperienza, dunque un *setting* pedagogico che favorisca la massima intensità dell'esperienza educativa. L'analisi di Dewey si sofferma in particolar modo sui criteri che possono esprimere la qualità dell'esperienza, individuando un principio di *continuità* e uno di *interazione*:

Essi sono, per così dire, la longitudine e la latitudine dell'esperienza. Situazioni differenti si succedono l'una all'altra, ma in virtù del principio di continuità qualcosa passa da quella che precede a quella che segue. Via via che un individuo passa da una situazione all'altra, il suo mondo, il suo ambiente si espande o si contrae. Egli non si trova già a vivere in un altro mondo, ma in un'altra parte o in un diverso aspetto del suo medesimo mondo (...). Il processo continua quanto la vita e l'apprendere (Dewey 2014, p. 31).

Come indicava lo stesso Victor Turner, riconoscere la centralità dell'esperienza e della vita vissuta significa essenzialmente confrontarsi con la prospettiva fenomenologica. Ed è per questo tramite che voglio ora riferirmi alla scuola pedagogica che nell'Italia della seconda metà del Novecento mi sembra aver meglio rielaborato il pensiero di autori classici come Simmel e Dewey fornendo all'antropologia contemporanea un convincente stimolo a riflettere sugli orizzonti e sul respiro della propria didattica. Mi riferisco alla pedagogia fenomenologica e in particolare all'opera di Piero Bertolini. Il pedagogista e filosofo dell'educazione torinese, profondo conoscitore di Husserl e audace sperimentatore in veste di direttore del carcere minorile milanese Cesare Beccaria, tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio del nuovo Millennio è stato il punto di riferimento di una corrente di pensiero pedagogico che concepisce l'educazione “in quanto vita” (Simmel 1995), come

atto che nasce da intenzionalità e si qualifica non come tecnica, ma come responsabilità e ricerca di senso (Iori 2016). Un'educazione anti-dogmatica, che “emerge dalla concretezza stessa dell'esperienza”, intendendo quest'ultima mai come categoria astratta, ma sempre come “esperienza reflazionistica e in situazione”, che riguarda corpi, tempi e spazi vissuti “nel mondo-della-vita” (Bertolini 1988, p. 91). Un approccio dunque che vede nella scuola (e nell'università) un luogo di formazione umana orientata a rendere il soggetto capace di dare continuamente senso alla propria vita, e l'insegnante come colui che facilita le opportunità per lo studente di interagire con una molteplicità di interlocutori e contesti, allargando così la propria esperienza e imparando a ripensare se stesso, gli altri, il mondo da diversi punti di vista. Le parole chiave della pedagogia fenomenologica di Bertolini (*epoché* come messa tra parentesi delle proprie abitudini mentali; relazione, empatia, responsabilità etica) risuonano senza dubbio famigliari a chi intenda l'antropologia come vocazione e impegno personale e professionale.

Torniamo dunque alla sperimentazione didattica che ho presentato nel precedente paragrafo, e proviamo ad osservarla alla luce della connessione che l'esperienza istituisce tra l'antropologia e la prospettiva pedagogica che ho brevemente delineato. Un nesso evocato dall'antica radice etimologica indoeuropea del termine “esperienza”, *per-, dalla quale è derivata anche la forma anglosassone *to fare*, “andare, viaggiare” (Turner 2019, p. 112). L'esperienza dunque come esito dell'andare, l'esperienza come viaggio: un tema ricorrente nella storia delle civiltà umane (Leed 1992) e un assunto alla base della stessa impresa antropologica (Remotti 2009). Ecco dunque il senso di uscire dall'aula e incontrare l'altro e l'altrove nei diversi luoghi della città: un *setting* pedagogico allestito per aumentare l'intensità dell'esperienza formativa (“*poter entrare in un luogo normalmente descritto come pericoloso e inaccessibile*”), secondo i criteri della continuità e interazione (“*mi ha dato l'occasione di capire molte cose che non avrei potuto imparare nei libri... ho deciso poi di tornare solo con un amico la settimana seguente*”), “giocando” in senso turneriano la ricerca di campo come *performance* didattica (“*mi è piaciuto parlare direttamente con le persone, guardarle negli occhi, fare delle cose insieme*”).

Per certi versi, e con tutti i limiti del caso, un tentativo di declinare anche in ambito universitario quella “gaia educazione diffusa” che Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli (2017) hanno proposto per trasformare radicalmente la scuola e cogliere tutte le potenzialità della “città educante”.

Conclusioni

Nell'introduzione di questo mio contributo mi ero posto l'ambizioso obiettivo di “socchiudere le porte delle aule in cui si insegna antropologia”. Nel

giungere alle conclusioni, mi rendo conto che piuttosto che entrare per osservare quanto accade *dentro* l'università, ho proposto un modello didattico che invita docenti e studenti a uscire *fuori* dalle classi per fare esperienza in città.

Si tratta certamente di un limite della mia riflessione, giacché è evidente che si possa sperimentare e innovare l'insegnamento della disciplina anche e soprattutto ripensando le dinamiche e le interazioni all'interno delle tradizionali aule universitarie. Tuttavia, nella parzialità del mio ragionamento, mi sembra di ritrovare una gradita assonanza con la centralità che Barbara Casciarri, ricordando la dedizione di Ugo Fabietti nell'insegnamento dell'antropologia, ha recentemente voluto riconoscere alla condizione di "nomadismo" e di "erranza" nell'ambito della sua esperienza didattica (Casciarri 2019). Nel continuo andare tra "qui" e "là", tra accademia e campo, tra teoria ed etnografia, si dispiega in effetti tutta la difficoltà e la bellezza della condizione di *enseignant-chercheur*: due identità che nella vita professionale dell'antropologo sono connesse e si influenzano l'un l'altra. Non solo perché la ricerca irrori la didattica, ma anche perché l'insegnamento può avere un ruolo attivo nel processo di produzione delle conoscenze del ricercatore. Piuttosto che attraverso la dialettica etnografia/teoria, l'antropologia andrebbe dunque pensata come costituita da una triade empirica-teorico-didattica.

L'antropologia sta vivendo nel nostro paese, e non solo, una fase di profonda riflessione epistemologica. Sono in discussione i suoi confini disciplinari, la sua etica della ricerca, il suo rapporto con la società e il mondo del lavoro, la sua capacità di intervenire nel dibattito pubblico. In un suo intervento volto a tratteggiare lo "stato dell'arte" dell'antropologia in Italia, Pier Paolo Viazzo (2017) ha riflettuto su come l'attuale epoca di "fragile e contraddittoria espansione" richieda

a rethinking of anthropology by professors, students and the professional world (...). A "less endogamic type of education", focused more on skill-based pedagogy than on academic reproduction of the discipline, might prove an antidote to merely autistic survival and should receive priority if Italian anthropologists are given a chance to modify the curriculums of their degree courses (Viazzo 2017, pp. 124-125).

Accogliendo tale appello, in questo mio articolo ho inteso sostenere che una più ampia riflessione e condivisione delle conoscenze circa i propri programmi e metodi d'insegnamento siano una priorità per l'antropologia italiana. Una necessità ancor più sentita, a mio modo di vedere, dal momento in cui l'antropologia è stata inserita nel novero dei quattro ambiti disciplinari in cui chi vuole accedere alla professione di docente scolastico deve obbligatoriamente acquisire conoscenze (Papa 2016). Il contatto di-

retto avvenuto per la prima volta in modo massiccio nell'anno accademico 2017/2018 tra gli antropologi italiani e migliaia di insegnanti nel quadro dei corsi "pre-FIT" istituiti dal DL59/2017 ha anche dato l'opportunità a molti docenti universitari di instaurare un dialogo pedagogico e didattico con i loro colleghi dei precedenti cicli scolastici. Un incontro capace di interrogare il *sensu* dell'antropologia nel suo rapporto profondo con i processi educativi (Vereni 2018) e di mettere gli antropologi nella produttiva condizione di "insegnanti insegnati" (Casciarri 2019). Solo tenendo conto della crescente complessità dell'ambiente educativo in cui si muovono gli studenti, all'università come durante la scuola secondaria, gli insegnanti-ricercatori di antropologia potranno confrontarsi con un mondo rivoluzionato dalle tecnologie digitali. Come ha ben messo in luce Angela Biscaldi, siti internet, gruppi di discussione, social media, blog e video offrono agli studenti un repertorio eterogeneo e stimolante di contenuti e interpretazioni del sapere che possono risultare anche del tutto divergenti rispetto a quanto i docenti si sforzano di trasmettere in aula, nel tradizionale contesto di apprendimento accademico. A tal proposito, la prima missione degli antropologi italiani dovrebbe in effetti essere affinare continuamente la propria capacità di creare ambienti educativi che aiutino gli studenti "ad interrogarsi e a costruire percorsi innovativi di senso a partire dall'analisi di elementi marginali", insegnare a "gestire efficacemente ambienti complessi" e a "ricercare non l'esattezza della conoscenza ma piuttosto la profondità della comprensione" (Biscaldi 2019, p. 193).

Bibliografia

- Alexander, P., (2012), Introduction to the Special Edition Learning Unlearning: Critical Dialogues between Anthropology and Education, *Teaching Anthropology*, 2, 1, pp. 1-5.
- Aronson, E., (1978), *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- Bertolini, P., (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Biscaldi, A., (2019), La serendipity dell'antropologo nell'epoca dei social media, *Antropologia*, 6, 1, pp. 185-198.
- Bonetti, R., (2018), Introduzione. Pratiche di collaborazione e co-apprendimento come setting di trasformazione e progettazione sociale, *Antropologia Pubblica*, 4, 2, pp. 23-36.

- Boyer, D., (2016), The Necessity of Being a Writer in Anthropology Today, in Wulff, H., ed., *The Anthropologist as Writer: Genres and Contexts in the Twenty-First Century*, Oxford, New York, Berghahn Books, pp. 21-32.
- Capello, C., Semi, G., a cura di (2018), *Torino. Un profilo etnografico*, Roma, Meltemi.
- Casciarri, B., (2019), Retrospective e bricolages per “un’etnografia teorica” Nomadismi geografici, accademici e intellettuali nel processo di produzione antropologica, *Antropologia*, 6, 1, pp. 217-235.
- Causey, A., (2016), *Drawn to See: Drawing as an Ethnographic Method*, Toronto, University of Toronto Press.
- Chambers, E., (1997), Contested Territories: Teaching the Uses of Anthropology, in Kottak, P.C., White, J.J., Furlow, R.H., Rice, P.C., eds., *The teaching of anthropology: problems, issues, and decisions*, Mountain View, CA, Mayfield Pub., pp. 260-265.
- Comaroff, J., (2010), The End of Anthropology, Again: On the Future of an In/Discipline, *American Anthropologist*, 112, 4, pp. 524-538.
- Degnen, C., (2011), Placing Personhood: Ontology, The Life Course, and Cemeteries, *Teaching Anthropology*, 3, 1, pp. 3-16.
- Dewey, J., (2014), *Esperienza e Educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dracklé, D., Edgar, I.R., eds., (2004), *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, New York, Oxford, Berghahn Books.
- Dracklé, D., Edgar, I.R., Schippers, T.K., eds., (2003), *Educational Histories of European Social Anthropology*, New York, Oxford, Berghahn Books.
- Iori, V., (2016), Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini, *Encyclopaideia*, 20, 45, pp. 18-29.
- Kottak, P.C., (1997), Introduction, in Kottak, P.C., White, J.J., Furlow, R.H., Rice, P.C., eds., *The teaching of anthropology: problems, issues, and decisions*, Mountain View, CA, Mayfield Pub., pp. 1-12.
- Kottak, P.C., White, J.J., Furlow, R.H., Rice, P.C., eds., (1997), *The teaching of anthropology: problems, issues, and decisions*, Mountain View, CA, Mayfield Pub.
- Leed, E.J., 1992, *La mente del viaggiatore. Dall’Odissea al turismo globale*, Bologna, Il Mulino.
- Madden, R., (2010), *Being Ethnographic. A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*, London, SAGE.
- Mandelbaum, D.G., 1963, The Transmission of Anthropological Culture, in Mandelbaum, D.G., Lasker, G.W., Albert, E.M., eds., *The Teaching of Anthropology*, Berkeley, University of California Press, pp. 1-21.
- Mandelbaum, D.G., Lasker, G.W., Albert, E.M., eds., (1963), *The Teaching of Anthropology*, Berkeley, University of California Press.

- Mills, D., Dracklé, D., Edgar, I.R., (2004), Learning Fields, Disciplinary Landscapes, in Dracklé, D., Edgar, I.R., eds., *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, New York, Oxford, Berghahn Books, pp. 1-17.
- Mills, D., Spencer, D., (2011), Teacher or Anthropologist? Pedagogy and Ethnographic Sensibility, *Teaching Anthropology*, 1, 1, pp. 1-2.
- Mottana, P., Campagnoli, G., (2017), *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Trieste, Asterios.
- Papa, C., (2016), L'antropologia a scuola e nella formazione degli insegnanti. Le prospettive in Italia, *Anuac*, 5, 2, pp. 41-46.
- Pastore, F., Ponzo, I., a cura di, (2012), *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri d'immigrazione*, Roma, Carocci.
- Patterson, T.C., (2001), *A Social History of Anthropology in the United States*, Oxford, Berg Publishers.
- Pearce, N., (2012), Clickolage: Encouraging the Student Bricoleur through Social Media, *Teaching Anthropology*, 2, 1, pp. 14-21.
- Remotti, F., (2009), *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Romeo, A., a cura di (2017), *Abbandoni. Assembramenti umani e spazi urbani: rifugiati e neglienti politiche d'accoglienza*, Torino, Edizioni SEB27.
- Semi, G., (2010), *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, Bologna, Il Mulino.
- Simmel, G., (1995), *L'educazione in quanto vita*, Torino, Il Segnalibro.
- Stefanelli, A., (2017), The Afterlife of Anthropological Teaching: Uncertainty and Antrhopology-as-Praxis, *Teaching Anthropology*, 7, 1, pp. 4-14.
- Strathern, M., ed., (2000), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, London, New York, Routledge.
- Turner, V., (2019), *Antropologia dell'esperienza*, Bologna, Il Mulino.
- Van Aken, M., (2017), Una cosmologia di procedure. Per un'etnografia delle Audit Cultures e la loro seduzione autoritaria, in General Intellect, a cura di, *Università critica. Liberi di pensare, liberi di ricercare*, disponibile online <http://www.lavoroculturale.org/universita-critica/> (ultimo accesso: 17 maggio 2019).
- Vereni, P., (2018), *La ninfa e lo scoglio. Riflessioni sul senso dell'antropologia culturale*, Roma, Universitalia.
- Viazzo, P.P., (2003), Teaching and Learning Anthropology in Italy, in Dracklé, D., Edgar, I.R., Schippers, T.K., eds., *Educational Histories of European Social Anthrhopology*, New York, Oxford, Berghahn Books, pp.
- Viazzo, P.P., (2017), Anthropology and Ethnology in Italy, in Barrera-González, A., Heintz, M., Horolets, A., eds., *European Anthropologies*, New York, Oxford, Berghahn Books, pp. 181-192.

Aspettando Teaching Cultures.
Prospettive pedagogiche e pratiche didattiche per un'antropologia come esperienza

Weston, G., (2012), On the Pedagogical Strengths of Teaching Controversy,
Teaching Anthropology, 2, 1, pp. 6-13.

