

Introduzione all'edizione italiana

Co-rispondere

Cosa accadrebbe, si chiede Tim Ingold, se «dessimo forma alla realtà adagio, se partissimo dallo scorrere dell'esperienza, dall'ecologia dell'attenzione, dalla fenomenologia della percezione diretta e degli esseri animati?». Quali sarebbero «le implicazioni di una sfida del genere per i modi in cui pensiamo l'educazione, lo studio, la scuola, l'insegnamento, l'apprendimento?».

Partendo dal composto latino *e-ducere, ex* (“fuori”) più *ducere* (“condurre”), Ingold, in veste di antropologo-educatore, ci accompagna nel sentiero della lettura attraverso il concetto di *educazione*, che concerne non semplicemente “il vivere la vita”, ma anche “il guidarla”. *E-ducere* più che un instillare è un far uscire, ovvero aprire strade di crescita intellettuale e di scoperta, senza che vi siano obiettivi predefiniti o punti d'arrivo già stabiliti. Per questo il compito dell'educatore consiste, più che nello spiegare quanto c'è da sapere e nell'attendersi una risposta che già conosce, nel fornire ispirazione e sguardo critico sulla via della vita che conduce alla saggezza. Lungi dal renderci potenti e sicuri delle nostre conoscenze, dunque, l'educazione ci espone, ci disarmava e ci rende vulnerabili, insegnandoci ad ascoltare e a partecipare alle cose che ci circondano insieme agli altri.

Traendo ispirazione dalle opere di diversi studiosi, in particolare dal filosofo John Dewey, ricorsivamente evocato nel testo, In-

gold riconosce l'equipollenza relazionale tra antropologia ed educazione: un binomio dalla forte valenza trasformativa nel rispondere ai dilemmi del nostro tempo. Il che, per lo studioso, significa non limitarsi a esplorare i punti di incontro tra le due discipline, ma lo induce a riconoscere una loro fondamentale congruenza.

Il divario tra il carattere educativo dell'antropologia, tra la vita di insegnanti e di studiosi, e le attese di istituzioni sempre più improntate a una prospettiva aziendalistica e neoliberista, sta divenendo, a detta dei più, insostenibile. Inoltre, assistiamo a un crescendo di fenomeni sociali caratterizzati da reazioni violente e fondamentaliste, in un mondo sempre meno capace di esperienza di incontro e dialogo.

In questo scenario, compito dell'antropologia non è quello di speculare sulla condizione umana, ma di contribuire ai grandi dibattiti del nostro tempo: su come potremmo vivere insieme e su come dovremmo relazionarci con le persone e l'ambiente. È in tale relazione, sottolinea Ingold, che vive e si alimenta il carattere intrinsecamente educativo dell'antropologia. E ciò dovrà sempre più avvenire a partire dall'aula¹, primo campo di ricerca e di relazioni, un campo sospeso «tra gli interstizi dell'ora e del non-ancora», luogo, per eccellenza, di incontro del sapere antropologico con un mondo fatto di infinite differenze. Ecco perché dobbiamo rifiutare una volta per tutte l'idea che quanto avviene in classe, sotto forma di insegnamento e apprendimento, sia soltanto ausiliario a un progetto antropologico. Questa precipua maniera di conoscere – «studiando *con* le cose e con le persone piuttosto che studiandole» – è per Ingold anche il comune denominatore

1 Si veda Bonetti R., *Apprendimento a KMzero*, CISU, Roma 2018, p. 32: «Come si apprende a diventare ricercatori a partire dai luoghi relazionali della nostra vita quali la scuola, l'accademia e il mondo del lavoro, considerato che tale esperienza (essere ricercatori) riguarda la vita di ognuno e non la specificità esclusiva di un particolare campo professionale come quello antropologico?».

tra antropologia, arte, architettura, archeologia e design.²

Ma quand'è che l'antropologia può dirsi davvero congruente con l'esperienza educativa? Essa può considerarsi tale solo quando ci destabilizza trasformando ogni certezza in domanda, quando il suo fine non è produrre conoscenza (e il suo consumo) e quando può intendersi come *maniera di condurre la propria vita con gli altri*. In tal senso, l'antropologia appare assai distante dal vecchio significato che si attribuiva all'etnografia³, intesa come lo studio e la scrittura degli Altri e del loro mondo, anziché *con gli altri*. Ciò che rende l'antropologia un'esperienza educativa è il fatto che non studiamo tanto gli altri, quanto piuttosto «studiamo *con gli altri* nel mentre essi vengono a studiare *con noi*».

Continuando a indagare sulla relazione di omologia tra antropologia ed educazione, Ingold ci invita a riflettere sul bisogno di senso e di direzionamento delle nostre vite che spesso ci impedisce di accogliere la naturale considerazione che il vivere, come l'educazione, non può mai avere “esiti” predeterminati. A fare davvero la differenza in questo caso è l’“attenzione” (*ad-tendere*), ovvero il “tendere verso”: si tratta di un prestare attenzione che si arricchisce e si completa con una serie di altri attributi tra loro collegati: saper *ascoltare attentamente*; *prendersi cura* delle persone e delle cose; saper *aspettare ed essere presenti*; *procedere insieme* con altri e avere *aspirazione*.

Nell'incessante procedere della vita, oltre al “fare” e al “subire” vi è da considerare un terzo termine: l’“abitudine”. L'abitudine, secondo Dewey, non è né produttrice né prodotto (né ciò che ci porta ad agire in un certo modo, né ciò che si produce automaticamente in seguito alla ripetizione di alcune azioni), ma *principio di produzione*, ricorsivamente generato dalle azioni stes-

2 Ingold T., *Making: Anthropology, Archaeology, Arts and Architecture* Routledge, London 2013 (ed. it. 2019).

3 Ingold, T., «That's Enough About Ethnography!» in *HAU, Journal of Ethnographic Theory*, 2014, 4:1, pp. 383-395.

se. Ciò rimanda inevitabilmente al concetto di *habitus* di Bourdieu «quale agire senza pensarci che risuona nell'abitudine»⁴, ovvero all'idea che i comportamenti abituali e routinari sono strumenti attivi di continua rimodulazione delle pratiche sociali, una sorta di "improvvisazioni regolate".⁵ Per Dewey l'abitudine, quale «dimensione passiva dell'esperienza», nonostante da un lato «comporti un abbandonarsi», dall'altro implica la capacità di *assimilare*, il fuoriuscire «dell'energia al fine di raccoglierne altra, per poterla intonare in una chiave di risposta». Si tratta della messa in atto di ciò che Ingold indica con *abitare l'esperienza*: si impara a conoscere il mondo non *osservandolo*, ma *muovendocisi dentro*. Camminare ne è un esempio: possiamo "decidere" di andare a fare una passeggiata ma, una volta che si comincia a camminare, l'azione smette di essere un'abitudine routinaria: noi diveniamo la nostra camminata, ci stiamo dentro, la *abitiamo*, e ci modifichiamo all'interno di un perpetuo rinnovamento. Sintonizziamo il nostro «passo al terreno, seguiamo il sentiero, ci affidiamo a ogni elemento di esso». L'"io" dell'abitudine, diversamente dall'"io" agentivo e volitivo che cerca di imporre la propria direzione, sta nel mezzo dell'esperienza: le finalità non sono date in anticipo, ma emergono durante l'azione stessa. Nel mentre ogni passo si accompagna all'incertezza, si aprono possibilità di sempre nuovi inizi senza che possiamo essere mai completamente padroni dei nostri atti nel direzionarli. Di converso, come del resto anche la letteratura sull'apprendimento ci ha abbondantemente mostrato, pretendere di avere il controllo in ogni situazione significa in realtà preparare le condizioni del disastro, perché ci rende incapaci di rispondere alle situazioni impreviste della vita.

Le operazioni della mente attenzionale, in breve, non sono de-

4 Malighetti R. e Molinari A., *Il metodo e l'antropologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, p. 200.

5 Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précède de trois études d'ethnologie kabyle*, Droz, Geneve 1972, (ed. it. 2003).

terminate da azioni intenzionali, non sono cognitive, ma *ecologiche*. È l'essere ecologico che ci permette quella corrispondenza di cui scrive Ingold, ovvero il processo e la maniera per cui individui e cose responsabilmente co-rispondono. È nel prestarsi reciproca attenzione, mentre si procede insieme, che ogni individuo trova la sua voce condividendo l'esperienza con gli altri. Non ci può essere, infatti, responsabilità senza abilità di risposta.⁶ Ma per essere in grado di rispondere, bisogna saper «essere presenti, ammettere gli altri» (umani e non umani), «per quello che sono, alla nostra presenza in modo che noi, in cambio, possiamo essere presenti per loro». È un'esperienza difficilmente conciliabile con il “comprendere e spiegare”, azioni che, più che appartenere alla modalità di attenzione, si situano nel campo del controllo e verifica.

E-ducare ci conduce «fuori, nel mondo, a una corrispondenza con tale mondo». Non si tratta pertanto di “riempire” i novizi – come fossero contenitori vuoti e con un percorso a tappe misurabili – ma di “sintonizzarli” a prestare attenzione al mondo, aperti ed esposti alla sua presenza e a venirne al contempo trasformati. Educare è «accendere un fuoco».⁷ Il fuoco ci espone al rischio in quanto un'adeguata educazione è una «pratica di disarmo» che ci rende vulnerabili e ci spinge a uscire dalla sicurezza delle nostre posizioni difensive, a stare nelle incertezze, nelle frustrazioni, a spogliarci della nostra armatura e ad andare incontro al mondo in compagnia degli altri. *Ex-ducere* è una forma di aspirazione che si nutre di saggezza più che di conoscenza, ma solo nella misura in cui è praticata in maniera ricettiva e responsabile nei confronti degli altri.

In tutto ciò, l'elemento creativo risiede nel saper produrre nuovi inizi: al di là delle contingenze di ciò che le persone fanno e dei loro prodotti, l'atto creativo è la capacità di generare perso-

6 Bonetti R., *cit.*, pp. 123-125.

7 Dal poeta William Butler Yeats citato da Ingold.

ne in relazione, di “mettere in comune” (*comunicazione*). Questo campo di relazioni (*l’undercommons*) è per Ingold un vero e proprio territorio sismico che ci fa sentire spaesati come quando, camminando, ci accorgiamo di aver perso la strada o prendiamo qualche via traversa e ci scopriamo aperti, con moto di incanto, all’esperienza di scoperta. È nell’insicurezza, e non nella certezza della comprensione e della soluzione dei falsi problemi, che ci apriamo realmente gli uni agli altri. L’abilità (*skill*) sta proprio in questo: «mentre i falsi problemi nascondono già dentro di loro la soluzione e contemplanò un’unica risposta corretta, i problemi reali, lungi dal muoversi verso una soluzione, offrono un’apertura e non hanno soluzione». La libertà, non solo per l’educatore, è quella di saper improvvisare, di trovare una strada mentre si procede in risposta agli stimoli dell’ambiente, rivolgendoci verso uno scopo che costantemente si modifica nel corso dell’evento. Possiamo quindi pensare allo studio come a un processo di «messa in comune e variazione, di attenzione e risposta, in cui maestri e studenti procedono insieme» nel corso dell’esperienza educativa.

Una bussola per il lettore

Dopo la breve introduzione ai contenuti del libro, mi permetto ora di dare qualche suggerimento – una sorta di bussola per non perdere l’orientamento – per facilitare la lettura del testo e per poter aprire la strada a un suo possibile approfondimento. Lo farò in maniera schematica, non essendo questo lo spazio per introdurre e trattare in modo esaustivo questioni contenutistiche e teoriche assai ricche nel campo della letteratura sull’educazione, sullo *schooling* e sull’apprendimento, cui il libro inevitabilmente rimanda.

Il primo suggerimento rivolto al lettore è un invito alla prudenza nel ponderare il significato dei termini *educazione* e *apprendimento*. Difatti se, nel libro, la parola *educazione* assume una connotazione ideale e positiva, *apprendimento* tende, invece, a colorarsi di un’accezione dispregiativa, fino a diventare anche

industria dell'“apprendificazione”, prodotto diretto delle forze consumistiche del mercato (idea che è ripresa dal teorico dell'educazione Gert Biesta). Ma questo potrebbe generare non poca confusione nel lettore. Infatti, una serie molto estesa di riferimenti teorico-pratici, e parimenti di grande rilievo scientifico, attribuisce a questi stessi termini un significato opposto. Ad esempio, si può menzionare la prospettiva relazionale ed ecologica dell'apprendimento; prospettiva che si riflette in ciò che Ingold riferisce all'ambito dell'educazione. Inoltre, se è vero che, secondo alcuni protocolli «insegnare significa trasmettere un contenuto e apprendere significa assimilarlo» e che il momento chiave dell'esperienza educativa si realizza solo dopo essersi «liberati dai ceppi del binomio insegnamento-apprendimento», è altrettanto vero che il concetto di apprendimento è oggi messo sempre più in discussione, preferendogli quello di “esperienza di co-apprendimento”, che ben lascia intendere l'attenuazione dell'opposizione insegnamento-apprendimento.

Da questa *querelle* terminologica non possiamo che uscirne sconfitti, soprattutto se pensiamo che, nel corso del tempo, le parole *apprendimento* ed *educazione* hanno via via assunto molteplici coloriture, e la loro connotazione è dipesa in larga misura dai contesti nei quali sono state impiegate.

Quindi, anche in considerazione delle differenti preferenze e sensibilità dei lettori, faremmo meglio a intenderci su che cosa intendiamo (nella “prassi”) per adeguatezza di un processo educativo, formativo e di apprendimento.

La letteratura sul tema dell'educazione nelle più disparate discipline è vastissima ed è impossibile tracciarla tutta in questa breve introduzione. Ho ritenuto opportuno, comunque, citare almeno qualche autore al quale il testo più o meno direttamente rimanda. Oltre alla figura assai nota di Dewey, lo studio dell'educazione annovera tra le sue fila altri importanti ricercatori, forse non tutti noti nemmeno agli addetti ai lavori.

Partiamo dal fatto che vi è ormai un consenso diffuso nel con-

siderare l'educazione molto più che una semplice trasmissione del sapere. A tale proposito, non possiamo dimenticare che già negli anni Sessanta Carl Rogers, introducendo l'“apprendimento esperienziale” in un testo straordinario quale *Libertà nell'apprendimento*, scriveva queste precise parole: «personalmente non mi interessa istruire qualcuno riguardo a ciò che egli dovrebbe sapere o pensare. “Trasmettere conoscenze o capacità” [...], “illuminare, guidare, dirigere”: secondo la mia opinione troppa gente è stata illuminata, guidata, diretta».⁸

Rogers è noto per essere stato il fondatore della psicoterapia centrata sul paziente, una modalità terapeutica profondamente radicata su un approccio umanistico. Il terapeuta, come l'insegnante, «diviene levatrice del cambiamento e non colui che lo genera».⁹ Rogers, pionieristicamente, pensava che l'insegnamento inteso come semplice esercizio di trasmissione fosse un'esperienza largamente superata. Nella sua riflessione, ancora oggi di estrema attualità (dato che l'insegnamento, inteso quale approccio trasmissivo del sapere, è ancora largamente praticato), intendeva anche proporre la sperimentazione di nuove forme di apprendimento. E in tal senso dava spazio a una diversa concezione dell'insegnamento, inteso ora come esperienza di reciprocità e di relazione, che facilitasse il mutamento e l'apprendimento: «L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare; che ha imparato ad adattarsi e a mutare; che sa che nessuna conoscenza è certa e che solo il processo di *ricerca* della conoscenza costituisce una base di certezza. La disponibilità al mutamento, la fiducia nel *processo* piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo

8 Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1974, p. 128 (ed. orig. 1969).

9 Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978, p. 21 (ed. orig. 1978).

moderno». ¹⁰ *Libertà nell'apprendimento* costituisce, a mio avviso, un vero e proprio esempio di etnografia applicata all'educazione e un tentativo concreto di apportare dei miglioramenti al sistema educativo sulla base dei bisogni degli apprendenti e dei limiti dei contesti educativi con i quali, a quel tempo, lo studioso era tenuto a rapportarsi e a fare i conti.

In quegli stessi anni, è bene dirlo, molti altri studiosi convenivano sul declino dell'ideale trasmissivo dell'educazione. E proprio perché la concezione dell'accadere educativo e formativo come passaggio di informazioni dall'insegnante agli allievi era già allora considerata ormai una prospettiva ingenua, dovremmo oggi seriamente chiederci come mai i processi trasmissivi siano ancora così pervasivi in ambito educativo. Si tratta di processi che, come è risaputo, riguardano ogni ambito della vita di ciascuno di noi, non solamente quello della scuola e gli ambienti del lavoro.

Ci si potrebbe, allora, domandare se la resilienza dell'approccio trasmissivo non sia da ascrivere a quell'ideologia che fa dell'educazione il luogo di formazione dei nuovi studenti-consumatori. Altrimenti, e in alternativa, resta da valutare se nelle teorie che qui velocemente passo in rassegna non ci sia stato un difetto di applicazione o una mancanza di concretezza. Nell'uno o nell'altro caso, preso atto della situazione, occorrerebbe comunque che tutti ci interrogassimo sul "come" rendere attuabile un processo educativo i cui concetti chiave sono stati affinati in oltre cinquant'anni di riflessione teorica. A mio avviso, il fare i conti con il contesto di riferimento, che potrebbe tradursi nel ricorso a un intelligente approccio di ricerca partecipativo dei processi educativi, potrebbe suggerire una strada da percorrere. ¹¹

Altra figura, di assoluto rilievo, che merita menzione in questa

¹⁰ Rogers C., *cit.*, 1974, p. 130.

¹¹ Mi sia consentito il rimando a un lavoro in cui ho sviluppato tale concetto dandone un'esemplificazione concreta: Bonetti R., *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi, Milano 2019.

breve introduzione è l'antropologo (oltreché sociologo e psicologo) Gregory Bateson. Il suo nome riecheggia di continuo fra le righe del libro di Ingold, soprattutto quando l'autore si sofferma a evidenziare l'importanza della mente attenzionale ed ecologica (anziché intenzionale).¹² Anche se Bateson si è raramente riferito in modo esplicito all'ecologia della relazione in rapporto alla pedagogia o alla formazione, la portata epistemologica del suo approccio ecologico può ritenersi un'importante risorsa per tutti coloro che, invece, proprio all'educazione rivolgono il loro interesse e il loro lavoro. Ed è oltremodo curioso rilevare che il nome di Bateson è pressoché assente sia nei manuali di pedagogia sia in quelli di antropologia dell'educazione. Una tale assenza può, forse, essere spiegata dalla sua collocazione teorica, che lo pone in assoluta antitesi rispetto al paradigma – a suo parere molto rischioso – dell'intenzionalità, il quale ha segnato a lungo la pedagogia. A Bateson sembravano inquietanti gli interventi educativi deliberati e tecnicistici, fondati sul primato della progettazione e della sua finalità (osservabile, misurabile e controllata lungo tutto il processo dall'educatore), dato che andavano a discapito dell'autonomia creativa dell'allievo e che, quali che fossero le intenzioni su cui si fondavano, essi non potevano che produrre esiti distruttivi e manipolatori. Anche il pensiero di Ingold, vedrà il lettore, è fortemente critico rispetto all'idea che compito dell'insegnante sia la rigida programmazione delle lezioni e dei contenuti in un processo lineare e unidirezionale. Tuttavia, nella pratica, l'approccio sistemico batesoniano è ancora fortemente sottoutilizzato come soluzione al “come” realizzare, su un piano di concretezza, un adeguato processo educativo. È raro, infatti, che un insegnante e uno studente pensino sé stessi come definiti dalla relazione che li comprende, anziché come monadi isolate; ma è a partire da questa rappresentazione di sé che si capisce come non si possa insegnare

12 Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2010 (ed. orig. 1972).

se non all'interno di una relazione con altre persone e in una situazione di apprendimento reciproco.¹³ Tutte le persone sono, infatti, parti di un sistema, e nella relazione educativa sia l'insegnante sia l'allievo, in quanto portatori di una epistemologia personale, devono necessariamente e reciprocamente fare i conti con le premesse dell'altro se vogliono promuovere processi di apprendimento e di crescita culturale.

Ritornando al “come”, l'educazione non può non fare i conti con una serie di limiti oggettivi che le sono propri e con le forme in cui essa si realizza, tanto nei suoi spazi quanto nella relazione tra studenti e insegnanti. Il contesto in cui si situa questa relazione ci permette di individuare e rendere espliciti anche gli aspetti meno formalizzati e le potenzialità dell'azione educativa. Il contesto ci permette di “stare nel processo” (vale a dire “stare nel cammino” per usare l'espressione di Ingold) o, quantomeno, di tentare di dare risposte al “come” realizzare una proposta educativa che comprenda anche gli elementi cognitivi ed emozionali che la caratterizzano.

Riflettendo sul tema dell'apprendimento, Bateson ha rilevato che la capacità di osservare fenomeni complessi ha a che fare con le dinamiche dell'umorismo, e che tali dinamiche sono collegate all'input cognitivo delle emozioni.¹⁴ Un buon osservatore, sostiene, deve saper riconoscere la differenza fra cambiare punto di vista entro un contesto dato per scontato, e cambiare quel contesto (senza che il cambiamento sia però intenzionalmente inteso) per «uscire dalle cornici di cui siamo parte e che sono parte di noi, [...] del nostro modo di vedere e di agire. Deuteroapprendimento (o apprendere ad apprendere) [...] è il *savoir faire* che mettiamo in atto quando riusciamo ad affrontare con successo questi cam-

13 Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1993 (ed. orig. 1979).

14 Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 10-11.

biamenti sistemici e autoriflessivi». ¹⁵ Dall'opera di Bateson apprendiamo non a conoscere “di più” i contesti in cui viviamo, ma a conoscerli “in un altro modo”. Per riallacciarmi qui all'esperienza del camminare riportata dal filosofo Jan Masschelein, e citata più avanti da Ingold, (apparentemente in opposizione a Bateson), il suo punto forte non sarebbe tanto quello di offrirci una o più prospettive differenti ma “una relazione diversa con il presente”, che non esige spiegazione e comprensione contestualizzate, quanto piuttosto la nostra immediata e assoluta attenzione. In tal senso, la questione del contesto, più che essere un modo per sviare dal cammino, è a mio avviso un elemento fondamentale per “apprendere a starci” e si pone nella direzione dell'“essere ecologico”.

Mi sono riferita ad autori che ci presentano possibili vie e pratiche per realizzare quell'ideale educativo che è quanto fa la differenza nella partecipazione educativa e la distingue dal semplice addestramento. Si tratta di quell'interesse alla partecipazione che tanto gli insegnanti quanto gli studenti, tanto i maestri quanto gli alunni, condividono nel processo che li mette in relazione nel mentre ne vengono trasformati. È la differenza, tra «una partecipazione in cui impara una sola parte (adattandosi all'altra) e una partecipazione che trasforma la prospettiva di tutti coloro che vi prendono parte e che conduce a una prospettiva condivisa». ¹⁶

A questo proposito, non va semplificata nemmeno la distinzione che opera Biesta tra l'“educazione” e la “comprensione pratica” di Jean Lave e, anche in questo caso, invito il lettore a un approfondimento. Ingold definisce una prospettiva ecologica come una modalità di pensiero basata sulla relazione anziché sulla separazione: non si impara ad agire in modo isolato ma grazie al coinvolgimento in un mondo sociale con il quale entriamo in risonanza, un mondo in cui la socialità è la qualità fondamentale delle

¹⁵ Sclavi M., *cit.*, p. 11.

¹⁶ Biesta citato da Ingold.

relazioni. In termini di apprendimento ciò significa che la conoscenza avviene nella pratica, attraverso il coinvolgimento concreto dell'individuo nell'esecuzione di compiti quotidiani. Si apprende in relazione, si apprende se vi è reciprocità e quando gli individui si possono muovere in direzioni diverse e impreviste. Il riferimento a Jean Lave e a Etienne Wenger è pertanto imprescindibile. Entrambi si interrogano su una questione di cruciale importanza: anziché definire l'apprendimento come l'acquisizione di conoscenze proposizionali e individuali, si concentrano sui modi di partecipazione sociale che forniscono il contesto appropriato per il compiersi dell'apprendimento.¹⁷ Attraverso il particolare tipo di partecipazione messo in atto, l'apprendente rende proprio (anziché appropriarsene) in modo graduale il sapere sociale disponibile in modi che, secondo l'approccio sistemico di Bateson, investono simultaneamente la sfera esperienziale, quella emotiva e quella cognitiva.¹⁸ E se è vero che per Lave l'apprendistato consiste in una "comprensione attraverso la pratica" opposta all'idea di "acquisizione di cultura" (smontando evidentemente la nozione per cui gli individui imparerebbero isolati gli uni dagli altri), non va tuttavia sottovalutato l'aspetto relativo alla partecipazione che anche tale approccio propone, per quanto a livello esplicito Lave si occupi di apprendistato e non di educazione.

Per concludere, benché Ingold sia contrario ai suoi metodi, nell'ottica di un'educazione intesa sia come processo sia anche come ascolto, attenzione e partecipazione, non si può tralasciare l'approccio all'ascolto sensibile nelle scienze umane proposto da René Barbier.¹⁹

17 Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

18 Bateson G., *cit.*, 2010.

19 A proposito dell'ascolto sensibile, Barbier sottolinea che «prima di collocare una persona al suo posto cominciamo col riconoscerla nel suo essere, nella sua qualità di persona complessa dotata di una libertà e di un'immaginazione creatrice». Barbier R., *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma 2007, p. 76 (ed. orig. 1996).

Barbier ritiene, infatti, che la scientificità del metodo, più che nel rigore dei dati intesi come cose, risieda nelle teorie dell'ascolto sensibile nelle scienze umane, in ragione delle condizioni dialogiche e affettive che caratterizzano l'esperienza intersoggettiva. Si tratta, infatti, di un modo pertinente per co-produrre senso insieme a coloro che fanno parte dell'ambiente e che non intendono essere privati del proprio sapere esperienziale, permettendo ai soggetti in apprendimento di essere "attori" ed "esperti" del processo indagato. Se il gruppo di ricerca si costruisce pian piano grazie alla fiducia che si sviluppa tra i partecipanti alla ricerca-azione, il processo di apprendimento appare ampiamente facilitato perché la "maestria" non è concentrata nella figura del "maestro", ma è riferita all'intero gruppo che partecipa all'azione. È in tale contesto che ogni soggetto si trova nella situazione di prendere in mano le redini della propria "crescita" formativa, divenendo sempre più consapevole del proprio essere esperto e autore del proprio apprendimento.

Si tratta di brevi accenni ad autori, studi e idee che richiedono un adeguato spazio per essere approfonditi e che, tutti insieme, possono indicarci possibili vie di uscita dalle secche in cui si trova arenato da tempo il sistema educativo.

Allora, seguendo Ingold sulla traccia di Dewey, possiamo pensare l'insegnamento come un processo di messa in comune e variazione, di attenzione e risposta, in cui maestri e studenti procedono insieme in un percorso di studio che «è questione di produzione e non di consumo, di condivisione pubblica e non di appropriazione privata».

«Lo studio è trasformativo, non è addestramento». E solo in questo modo è in grado di renderci liberi.

Roberta Bonetti
Dipartimento di Storia Culture Civiltà
Università di Bologna