

Introduzione

Aula 2 Via Zamboni 33

Roberta Bonetti

Non è nell'eccezionale e nello straordinario che l'esperienza si realizza e prende forma, ma nell'abituale normalità dell'esistenza: è qui, nel quotidiano, che vengono tessute le fila della comunicazione tra le generazioni.

Turner 2014, p. 10

Nell'Aula 2 di Via Zamboni 33 (Fig. 1), "setting" del per-corso di Antropologia dell'Educazione, Pier Paolo Pasolini a soli diciassette anni frequentò il corso di Storia dell'Arte tenuto da Roberto Longhi, restandone per sempre segnato. Pasolini, in alcuni suoi saggi, ha descritto passo dopo passo la sua ricerca dell'Aula dove avvenivano le lezioni: il sistema di proiezione di immagini utilizzato dal professore, un moderno mezzo di comunicazione, e la scelta, acuta e per frammenti, delle opere d'arte proposte grazie alla visione di circa quattrocento diapositive. Scelta che fece dire a Pasolini di sentirsi come davanti a un film:

«Se penso alla piccola aula (con banchi molto alti e uno schermo dietro la cattedra) in cui nel 1938-39 (o nel 1939-1940?) ho seguito i corsi bolognesi di Roberto Longhi, mi sembra di pensare a un'isola deserta, nel cuore di una notte senza più una luce. E anche Longhi che veniva, e parlava su quella cattedra, e poi se ne andava, ha l'irrealità di un'apparizione. Era, infatti, un'apparizione. Non potevo credere che, prima e dopo aver parlato in quell'aula, egli avesse una vita privata, che ne garantisse la normale continuità. [...] Che cosa faceva Longhi in quell'auletta appartata e quasi introvabile dell'università di via Zamboni?» (Pasolini 1999, pp. 1977-1978).

Pasolini fu ben conscio sia dell'importanza dell'Aula come luogo di rivelazione e apprendimento sia del valore intrinseco del "maestro": «Che cosa è un maestro? Intanto si capisce soltanto dopo chi è stato il vero maestro [...] Per un ragazzo oppres-



Fig. 1. Lavoro di gruppo in Aula 2. Via Zamboni 33. Università di Bologna.

so, umiliato dalla cultura scolastica, dal conformismo della società fascista, questa era la rivoluzione». Qui si intravede il senso e il valore di un'educazione che può fare la differenza: «Egli cominciava a balbettare dietro al maestro. La cultura che il maestro rivelava e simboleggiava, si poneva come alternativa all'intera realtà fino a quel momento conosciuta» (Pasolini 1999, pp. 2593-2594). Con queste parole, Pasolini (1971) ricorda lo storico dell'Arte associato nella sua memoria a quel luogo indimenticabile dell'Aula 2. Non perché quell'aula fosse un luogo speciale (come si vedrà anche nel corso di questo volume) ma perché solo quell'Aula è stata *lo spazio unico e irripetibile* del suo apprendimento:

«Longhi era semplicemente uno dei miei professori all'università: ma l'aula dove insegnava era un posto diverso da tutti gli altri, fuori dall'entropia scolastica. Esso è escluso e isolato. Al centro di questo ambiente *diverso* (per ragioni funzionali: la possibilità di proiettare diapositive ecc.) c'era un uomo che era in realtà veramente un uomo. [...] Per un ragazzo avere a che fare con un uomo simile era la scoperta della cultura come qualcosa di diverso dalla cultura scolastica» (Pasolini 1999, pp. 2593-2594).

In un processo educativo, l'Aula è fondamentale. Eppure, da sola, non basta. Così come non basta un maestro da solo, senza la sua Aula. E, inoltre, in che senso il

maestro è «veramente un uomo»? «Egli viene vissuto: e la conoscenza del suo valore è esistenziale» (Pasolini 1999, pp. 2593-2594): un maestro introduce una diversità, è colui che può fare la differenza, e di cui ci accorgiamo nel concreto, mentre viviamo.

Potrebbe apparire presuntuoso, come docente, introdurre un volume riferendomi alle parole e al vissuto di Pasolini ma, come si vedrà leggendo i vari saggi qui contenuti, non si sarebbe potuto fare altrimenti. Lo scrittore non solo ha frequentato la stessa aula in cui gli studenti dell'Università di Bologna hanno svolto l'esperienza contenuta in questo volume – oggi non più percepita così innovativa e tecnologica come ai suoi tempi –, ma quell'aula è stata anche uno dei luoghi di quella tensione pedagogica che lo ha accompagnato per tutta la vita. La scuola e l'insegnamento hanno incrociato in diversi modi la sua sfera professionale, divenendo esperienze destinate ad accompagnarlo nella sua crescita umana e intellettuale, e a trasformarsi in argomento di riflessione con cui costruire le proprie opere, le stesse riflessioni che incrociano quelle degli studenti del corso di *Antropologia dell'educazione*.

Se dovessi tracciare con poche parole il contenuto di questo volume, direi che si tratta di un tentativo di raccontare l'attività di ricerca e apprendimento come esperienza di comunicazione, vissuta nell'Aula 2, durante il corso tenutosi a Bologna nel 2018/19, e che ha coinvolto oltre un centinaio di studenti di diverse discipline. Un'esperienza caratterizzata da un costante rapporto dialettico tra insegnante e allievo e in cui, pur essendo chiaro il paletto della responsabilità educativa della docente, le parti si sono rovesciate di continuo, la docente è divenuta allieva e l'allievo maestro. Si tratta di un lavoro, quello pedagogico, in cui l'apprendimento è come una “palla di pongo” (cfr. Piolanti):

«il lavoro del maestro è come quello della massaia, bisogna ogni mattina ricominciare daccapo: la materia, il concreto sfuggono da tutte le parti, sono un continuo miraggio che dà illusioni di perfezione. Lascio la sera ragazzi in piena fase di ordine e di volontà di sapere – partecipi, infervorati – e li trovo il giorno dopo ricaduti nella freddezza e nell'indifferenza» (Pasolini 1994, p. 39).

Il riferimento a Pasolini, qui il “primo testimone” a sostenere e a trasmettere un'esperienza formativa, è necessario, e quindi fondamentale, in un momento in cui incute ancora timore parlare di emozioni e di amore come elementi fondanti ogni atto educativo. Un Pasolini che diceva ai suoi studenti: «Dovete cercare dentro voi stessi, e poi guardare fuori dalla finestra. Solo così si può trovare la traccia per scrivere un tema» essendo egli consapevole che una pedagogia può esistere solo se “viva”, nata e concepita sul campo, una sorta di ricerca-azione disponibile ai cambiamenti dettati dal contingente.

Far volare i banchi

Il titolo, *Far volare i banchi*, potrebbe sembrare provocatorio ora che, mentre scrivo questa introduzione, migliaia di nuovi banchi monoposto “antiCovid” sono arrivati – e altri ne stanno arrivando – nelle scuole italiane. La decisione del Ministero di ordinare, pagati con soldi pubblici, più di 2 milioni di banchi monoposto da allocare nelle scuole e circa 350mila sedute innovative per garantire il distanziamento tra ogni alunno, ha suscitato perplessità e provocato polemiche – non solo tra le aziende cui è stata richiesta una enorme capacità produttiva per rispondere in tempi brevi a una simile domanda oltretutto per smaltire i vecchi mobili – ma anche tra gli studenti, gli insegnanti, gli educatori, i genitori e pure tra gli infettivologi italiani che, senza entrare nel merito delle pecche di cui soffre da tempo l’edilizia scolastica, hanno mostrato perplessità quanto a utilità dell’operazione per la salute pubblica.

Eppure, *Far volare i banchi* ha avuto una gestazione molto anteriore al periodo di *lockdown*. Rimanda al desiderio di un cambiamento significativo espresso da molti studenti e studentesse, da attuarsi nel mondo dell’educazione attraverso la formazione, quale esperienza di apprendimento e di cura reciproca: «rispetto alla scuola, fare *epoché* implica pensarla come un luogo “altro”, dove sia possibile praticare qualcosa difficile da vivere altrove» (Gamelli in Destito, Lopez, Palmeri, Vettori, *infra*, p. 208)¹.

Il volume è, inoltre, pegno di una promessa: quella di trasmettere un’esperienza, così come vissuta dagli studenti, ai nuovi studenti che siederanno sui banchi della stessa aula – seppur in numero ridotto; ma, al contempo, è strumento per una sfida, quella di dare la possibilità ad ex studenti (molti di loro oggi già insegnanti), in un rapporto tra pari, di consegnare il testimone di un percorso condiviso, nel presente anno accademico 2020/21, a un gruppo di futuri docenti (il corso rientra in quelli necessari per l’acquisizione dei crediti formativi per l’insegnamento). L’intenzione è quindi quella di rivolgersi agli e alle insegnanti, agli educatori e alle educatrici professionali ma anche agli studenti del corso che aspirano a divenire tali. Non è quindi un testo che intende porre obiettivi o offrire metodologie da applicarsi in un futuro prossimo. Il suo fine è al contempo più modesto e più ambizioso: esso aspi-

¹ Il pensiero educativo si costituisce anche a partire dalla logica degli spazi. Ricordo Paulo Freire che ha costruito le campagne di alfabetizzazione nei circoli e poi Celestine ed Elise Freinet che eliminarono la disposizione frontale ponendo i ragazzi gli uni davanti agli altri. Gli alunni di don Milani che imparavano intorno a grandi tavoli a condividere la conoscenza come si condivide il pane. Nora Giacobini, a Cenci, consapevole che gli spazi hanno un enorme importanza nelle relazioni educative, sapeva che era necessario ripensarli a aprirli di continuo, a partire dal cerchio mattutino. Come emerge anche dai lavori degli studenti di questo libro, la libertà di pensiero è libertà di movimento.

Oggi, *far volare i banchi*, sedersi per terra, come è avvenuto nel nostro corso, seppur a distanza, potrebbe essere un’occasione da cogliere per riappropriarsi di spazi perduti, anzitutto quelli interiori, costruendo, chissà, nuove forme dialogiche in questa avventura collettiva, chiamata scuola.

ra, piuttosto, ad aprire una conversazione tra più interlocutori interessati alla prassi educativa. Conversazione nella quale, come si vedrà – soprattutto laddove si rende possibile, grazie anche a numeri contenuti, un incontro più partecipato e dialogante, meno frontale e trasmissivo – emergono bisogni, domande e riflessioni riguardanti il senso del lavoro educativo e delle possibilità offerte oggi dalla formazione d'aula. Sono questi i temi discussi e affrontati partendo dall'assunto della necessità di convivere (quindi di apprendere a stare) con la condizione di incertezza provocata dal processo e dalla relazione educativa, sia nella presente situazione sia sulla base della personale storia educativa di ciascuno. Ma l'esperienza da sola non basta, e per evitare che essa si riduca ad accadimento effimero e puramente individuale, occorre avere un'idea che sia traducibile, poi, in pratica di vita.

Nell'educazione, infatti, non ci sono scorciatoie. Il cammino è sempre lento, lungo e impegnativo. Non ci può essere trasformazione senza la fatica di stare anche, e soprattutto, nel conflitto, in ciò che «trasforma l'impensato in un apprendimento in grado di intaccare i presupposti stessi del tessuto maggiore», proprio a partire «da ciò che viene relegato nella sfera dello scarsamente importante [...] banalizzato e disconosciuto» (Peticari 2007, p. 11). Un processo antropologico in grado di aprire costantemente all'immaginazione ritrovando una via non tanto, e non solo, per pensare l'alterità ma per creare di continuo alterità.

Un'esperienza da cui è derivata, innanzitutto, l'idea dell'insegnante come figura incerta, alle volte sfuggente, costantemente in via di definizione, resistente a qualsiasi tentativo di sclerotizzazione dentro compiti, funzioni e metodi prestabiliti. Quella dell'insegnante è, infatti, una figura caratterizzata da una qualche fragilità – non certo debolezza – strutturale. Una fragilità che è essenziale in quanto ne rappresenta al contempo la forza. Non si vuole qui tracciare un elogio dell'indefinibilità; la fragilità a cui si fa qui riferimento emerge come una sorta di costante incertezza e, al contempo, come fonte di forza e creatività, come un campo di aperte possibilità (Turner 1974, p. 261) e non tanto per il ventaglio di compiti e responsabilità via via attribuiti alla sua figura, ma per la costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, per la possibilità e capacità di entrare in relazione con i soggetti (studenti) ritenuti co-costruttori dell'azione educativa.

L'educazione è un campo di potenzialità per compiere un tratto di cammino insieme (Ingold 2019). Per questo, parlare di educazione è complesso e delicato, perché la parola stessa:

«può essere facilmente sciupata, banalizzata, strumentalizzata. Si corre il rischio di strumentalizzazione tutte le volte che si concepisce una qualunque potenzialità umana come un transito lineare dalla potenza all'atto o come un mezzo per raggiungere un fine. A maggior ragione si ha una strumentalizzazione dell'educazione quando la si concepisce come un transito verso il futuro e, peggio, verso il mercato, dimenticando

il tempo, le maniere e i sentieri di ciò che non è in alcun modo orientabile in questo senso» (Peticari 2007, p. 22).

Il percorso che abbiamo condotto nell'Aula 2 ha inteso percorrere questo sentiero, insieme. Un cammino che potrebbe sembrare banale, soprattutto all'interno di un corso universitario. Eppure, anche per questo, come hanno a più riprese sottolineato gli studenti, si è trattato di un'esperienza oltremodo destabilizzante. Nei saggi si fa spesso riferimento a stati d'animo che richiamano l'inquietudine e il disagio provati dallo «stare in ascolto di sé», «di non sapere dove stiamo andando», «di non capire il senso di quello che sta accadendo». E anche in questo, come ci ricorda Pasolini, l'Aula (tutt'altro che un luogo neutro) ha fatto la sua parte, nel susurrare potentemente ad ogni allievo (e alla docente), ogni giorno di lezione, che all'Università c'è un fine, una performance e un esame finale da sostenere, una parte "intellettuale" (e intelligente) da mettere in scena. Per tutti è stato possibile vivere e, in seguito, ascoltare questo conflitto e forte disagio, e alcuni hanno tentato, in prima battuta, una via di fuga dal presente. «Dove stiamo andando?» «Quale l'obiettivo?». A domande di questo tenore rispondevo «vi chiedo semplicemente di stare», di «ascoltare il disagio che un'aula universitaria provoca quando si richiede di stare in un processo. Il contenuto di questo corso, soprattutto per chi dovrà svolgere il lavoro di insegnante, è l'apprendimento, cosa significa apprendere?». Come ha evidenziato Paolo Peticari, e ciò è, purtroppo, a tutti evidente, la capacità di insegnare e imparare è la sola competenza di base che non sembra aver fatto passi avanti negli ultimi anni. Il tratto di interdipendenza (insegnamento/apprendimento) andrebbe sostituito al tratto che indica disgiunzione e causalità tra i due termini (insegnamento-apprendimento); si renderebbe in tal modo visivamente efficace il passaggio fondamentale da una logica lineare alla necessità, direi inevitabilità, di assumere una posizione dialogante in qualunque forma di incontro con l'altro/a e a qualunque livello nell'aver cura dell'altro/a (Peticari 2007, p. 81). È necessario ripensare il ben-essere a scuola e nella società, ripensare il concetto di capacità e competenza, il senso profondo di un cammino educativo:

«Non c'è cura della mente senza incontro, senza ascolto, senza accettazione reciproca, senza un'accettazione e un'esplorazione non coercitiva delle differenze, senza la creazione di percorsi di reciprocità, di riconoscimento reciproco, per arrivare forse, a capirsi e a sentirsi attraverso l'esercizio dell'insegnamento di ritorno che proviene dall'altro/a. Proprio questo *arrivare a sentirsi* è a rischio in qualunque momento e in qualunque punto della comunicazione e dell'informazione» (Peticari 2007, p. 80).

Manca spesso, di fatto, la comprensione di cosa significhi praticare un insegnamento di ritorno, che nei miei studi sull'apprendimento ho indicato come vero e proprio

processo comunicativo, circolare, di ascolto reciproco (Bonetti 2020), «per nulla ininfluente come credono i saperi accademici [...] di portata planetaria: il fatto che l'esistenza individuale e collettiva è interamente attraversata dall'insegnamento/apprendimento [...] e ciò la porta al di fuori della sua classica collocazione nell'area 'scuola'» (Peticari 2007, p. 81).

Non c'è campo di possibilità alternative – nessuna soluzione creativa – se non si fa ruotare il ruolo di chi insegna e di chi apprende (Freire 2010), unica vera via d'uscita epistemica nell'incontro con l'alterità, anche quando chi apprende è un bambino molto piccolo; non c'è presente se non si è saputo *far volare i banchi*, se non si passa dal *perché* lo si fa a *come* lo si fa, se non vediamo *come* vediamo, se non ascoltiamo *come* ascoltiamo (Bonetti 2020, p. 123); se non accogliamo l'incerto e l'imprevedibile per scorgerne il vero volto. Ed è questo che rende l'apprendimento molto interessante, l'adattarsi il più in fretta possibile a comportamenti imprevedibili (Dehaene 2019, p. 18). Mi pare questa l'emergenza educativa: accogliere, ascoltare, incontrare. In breve, imparare a vivere.

Educazione come cura di sé e dell'altro

Se educazione, dunque, è l'atto di «offrire all'altro quelle esperienze che, significative rispetto a ogni aspetto della persona (cognitivo, affettivo, etico, estetico, politico) lo metteranno nella condizione di assumersi la responsabilità della propria formazione» (Mortari 2019, p. 15), maestro è colui che ha cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé (Foucault in Mortari p. 15).

L'aver cura nella formazione, si realizza, dunque, non tanto nel passare all'altro un sapere già dato, ma nel guidare l'altro alla ricerca continua della cura di sé. Per tale apprendimento, non è sufficiente imparare le tecniche e i metodi, se ciò non si accompagna alla passione e alla responsabilità per la ricerca di sé. Per far ciò, come emerge dalle narrazioni degli studenti che hanno partecipato al corso, è fondamentale apprendere ad ascoltare, conoscere *come* pensiamo e *come* sentiamo (Bateson 2006, 2010); esperire i momenti di inquietudine e la difficoltà, conseguenti all'esperienza di sentirsi fragili e vulnerabili.

Solo negli ultimi decenni l'atteggiamento nei diversi ambiti professionali nei confronti delle emozioni si è modificato. La stessa epistemologia riconosce nelle emozioni non più mere componenti irrazionali, bensì un efficace strumento nella conoscenza delle cose e dell'apprendimento. Inserire questo aspetto nella formazione è molto difficile perché, come scrive Mortari (2019), l'io che osserva è sempre un io pieno di esperienze, di opinioni, di credenze, di convinzioni epistemiche, di aspettative. In tal senso, diviene necessario l'apprendimento relazionale (Bonetti 2019, 2020): la cura di sé implica infatti un'etica della condivisione in quanto non

è praticabile in una condizione di isolamento. Ci si interroga solo interrogando gli altri. Ci si ascolta solo ascoltando gli altri.

Come si vedrà dalle riflessioni svolte dagli studenti durante il corso, è necessario stare dentro l'esperienza, nel vissuto, ascoltando quello che ci accade. Anche nei momenti difficili, per fronteggiarli, è necessario, pure per chi tende all'isolamento, pur temendolo, stare in relazione con se stessi e con l'altro, essere in una rete di relazioni. Osservare ciò che ci accade dentro, e il divenire consapevoli delle dinamiche della vita interiore, ha effetti trasformativi perché ci pone in una situazione di autopresenza. Portare attenzione alla dimensione corporea del sentire è importante, poiché i vissuti emotivi hanno spesso una traduzione somatica. Come scrive Serena Destito nella sezione "Corpo", «il corpo insegna, e lo fa attraverso la relazione e lo scambio. Non sempre, tuttavia, questa 'docenza' rivela i tratti della consapevolezza di sé. [...] Gli intervistati insistono sullo stato d'ansia, forse la parola più citata in relazione alla scuola, ma anche sulla condizione di angoscia, di panico, o altre reazioni fisiche come stanchezza, malessere generalizzato, vomito». O ancora: «Quando si tratta di emozioni, si può essere portati a pensare che si parli di una sfera che poco o niente abbia a che fare con la corporeità. Eppure, è proprio nel corpo che le avvertiamo, anzi, è esso stesso ad esserne investito: si trema di rabbia, si salta di gioia, si suda per l'agitazione, si vomita per la paura» (Destito, *infra*, p. 92).

Nonostante i vissuti emotivi tendano ad esprimersi nel corpo, non sempre ciò accade. È importante, quindi, chiedersi come si manifesta il sentire, senza necessariamente focalizzare da subito l'attenzione sulla dimensione corporea. Un sentire intellettuale non significa pensare la dimensione corporea come altro rispetto a quella cognitiva, poiché mente e corpo vanno insieme. Ciò che conta è mettere in sordina la tentazione di cercare spiegazioni e interpretazioni. Non è operazione facile. La pratica di cura è, nella sua essenza, un prendersi a cuore l'altro. Esistono però sia una pratica difettiva in cui ci si prende troppo poco a cuore l'altro, sia una pratica eccessiva: «La prima sfida è (stata) quella della neutralità, un complicato esercizio di equilibrio tra la non ingerenza, la non invasione dello spazio altrui e la compartecipazione emotiva. Permettere all'altro di risuonare in noi significa ascoltarlo in maniera attiva senza esserne pervasi, per evitare di reinterpretarli alla lente del nostro vissuto. Non è davvero semplice attivare e sviluppare questo doppio orecchio, attento alla melodia altrui e alla nostra, ai loro intrecci, ai contrappunti e alle stonature» (Destito, *infra*, p. 95). È necessaria la tensione che ci tiene attivi, protesi verso le cose, e al contempo passivi e ricettivi verso il mondo. Si tratta della capacità di subire l'esperienza (Ingold 2019) e di coltivare la postura ricettiva, quella che mette la mente nella condizione di essere aperti agli altri e alle cose nel loro accadere.

Il percorso lungo il sentiero dell'Aula 2

Una cosa è fare (o diffondere) teorie e argomentazioni sulla relazione e sulla comunità, ben altra, invece, è fare ricerca applicata per costruirle e renderle possibili, nella vita quotidiana così come nei contesti educativi. Apprendimento è relazione: non si tratta di un processo psicologico individuale, di una semplice acquisizione o trasmissione di nozioni e competenze da una mente all'altra. Considerarlo tale, vorrebbe dire ignorare le forze e le relazioni conflittuali che trasformano la partecipazione in una pratica sociale in continuo cambiamento (Lave 2019, p. 1).

Il fuoco del corso, nelle intenzioni del programma, verteva sul fenomeno dell'apprendimento nei contesti educativi, in un'ottica incentrata sulle interazioni sociali. Le teorie prese in considerazione si basano sull'assunto che chi apprende – compreso l'insegnante – è un agente attivo, che acquisisce abilità in un ambiente significativo e inter-relazionale. Ne emerge uno studio situato dell'apprendimento non più centrato sulle caratteristiche individuali, che favoriscano o meno lo sviluppo personale, ma in una prospettiva sistemica e sociale. A partire da queste premesse, l'esperienza condotta in aula intendeva evidenziare, nella pratica, come non sia possibile facilitare alcuna trasformazione negli ambiti sociali e relazionali se non si attivano, al contempo, nei docenti e ricercatori, e già a partire dall'aula, esperienze concrete di dialogo e confronto, di osservazione e di ascolto. Gli interrogativi posti nel corso sono stati i seguenti: Come si apprende a divenire ricercatori a partire dai luoghi relazionali della nostra vita quali la scuola, l'accademia e il mondo del lavoro, considerando che tale esperienza (dell'essere ricercatore) riguarda la vita di ogni individuo e non la specificità esclusiva di un particolare campo professionale quale quello antropologico?

Una serie di lavori di gruppo ha quindi dato avvio alle lezioni. Oltre a sperimentare modalità di apprendimento cooperativo, la scelta è parsa sin da subito una possibile soluzione creativa per "fare spazio" in un'aula che non poteva contenere più di cinquanta persone, sebbene fossero oltre cento gli iscritti al corso e provenienti da ambiti disciplinari diversi. *Far volare i banchi* è stato anche questo: gruppi che si adattano in ogni angolo dell'aula, chi seduto sui banchi e chi per terra, per partecipare alla lezione; gruppi che «si formano lentamente, due studenti di antropologia ogni cinque, un principio di equilibrio che fa dell'eterogeneità di ordine disciplinare una scelta educativa e formativa». Mentre i ragazzi lasciano il proprio posto per avvicinarsi agli altri compagni di classe, «l'aula si fa ostacolo; i banchi, un blocco di legno indiviso, impediscono i movimenti; le sedie sono scomode; guardarsi negli occhi è difficile e le voci si confondono nel brusio generale. Come si può fare esperienza di conoscenza in uno spazio così limitante?» (Vettori, *infra*, p. 59). Partire dai limiti dell'aula è stata una delle prime risorse per riflettere, nella pratica, su alcuni aspetti che caratterizzano sia la ricerca sia ogni processo educativo. Per "stare" in relazione, per apprendere, infatti, bisogna essere nelle condizioni di esperire il proprio limite, oltre a quello dell'altro. «È

nell'esperire il limite che sorgono nuovi modelli, nuovi paradigmi, che diviene possibile uno stato di "passaggio", in un processo di cambiamento in cui si è rinunciato a vecchi modi di vedere e di comportarsi, ma che non sono ancora stati sostituiti da altri nuovi. Nel corso di queste fasi di crisi, di transizione, di mutamento, se opportunamente colte, possono essere ideate nuove modalità operative per affrontare, comprendere e dotare di un significato nuovo gli eventi al fine di risolvere la crisi» (Bonetti 2020, pp. 209-210). Il limite dell'aula è anche quanto ha permesso di comprendere l'inefficacia di strumenti e arredi innovativi per facilitare l'apprendimento, se non si coltivano al contempo le relazioni, vera matrice del cambiamento nello spazio scolastico (Vettori, *infra*). Da questa prima attività il corso ha assunto progressivamente le caratteristiche di una ricerca-azione. Sintonizzandoci di volta in volta con gli accadimenti imprevisti del percorso si dà avvio a «un lavoro dinamico, continuamente in divenire, in cui i partecipanti si fanno ricercatori entrando in un circolo virtuoso che si autoalimenta» (Vettori, *infra*, p. 59). Dopo le iniziali difficoltà e un certo senso di spaesamento, anche la lezione sembra "subire" una trasformazione: il rapporto insegnante-studenti diventa più spontaneo e diretto, sperimentando nuove forme di collaborazione come, ad esempio, la condivisione di idee su come gestire il corso, richieste esplicite di approfondimento e, da parte della docente, la disponibilità di modificare quanto era stato programmato per la lezione al fine di accogliere feedback imprevisti, frutto del processo di apprendimento. Allo stesso tempo, il "gruppo-classe in formazione" sperimenta modalità diverse di autorganizzazione. Attraverso la creazione di una mailing list, l'utilizzo dei social e le discussioni collettive oltre l'orario di lezione, il legame tra i membri dei piccoli gruppi si apre sempre più alla conoscenza e agli interessi di tutti gli altri studenti del corso. La transizione da un corso universitario tradizionale ad una forma collettiva di produzione del sapere inizia a percepirsi anche in una sorta di rinnovato rapporto con l'aula. È «un'avventura verso l'ignoto», che comporta per molti un senso di spaesamento e di resistenza, in quanto costringe ad abbandonare la sicurezza di un ruolo a cui gli studenti sono abituati. Scrive Destito: «Mancano i libri, le nozioni, gli appunti da prendere, quella dottrina che emana dall'alto, quella direzione verticale e verticistica dell'insegnamento che non piace, ma rassicura perché definisce il posto di ciascuno e sostanzia il sentire dei partecipanti» (*infra*, pp. 84-85).

I gruppi di lavoro che inizialmente si sono confrontati sui testi indicati nel programma di studio divengono gruppi per fare esperienza di comunica/azione. Una comunicazione che non è solo espressione di un contenuto verbale ma è, innanzitutto, una relazione interattiva. Si tratta di un aspetto per nulla ovvio che implica capacità di ascolto attivo e che presuppone una preventiva conoscenza di se stessi per potersi sintonizzare sull'altro e saper accogliere dinamiche relazionali caratterizzate da reciprocità, asimmetria, esclusione (Sclavi 2003). Secondo Piero Bertolini (1999), la relazione interpersonale è una delle prospettive sulle quali si fonda l'atto educativo come rischio, in cui l'asimmetria educativa (da non intendersi nel

suo rapporto da superiore a inferiore) è ciò che giustifica l'instaurarsi della relazione e la costante apertura della sua esperienza come prospettiva della possibilità.

Non mi soffermo in questa sede sugli esiti dell'esperienza; per quel che riguarda il metodo, mi limito a dire che in ogni gruppo, a rotazione, un membro si esprimeva su temi per lui o a lei rilevanti, mentre altri due avevano il compito di ascoltare e porre domande, e i rimanenti di osservare, seguendo le indicazioni date dalla docente per fare esperienza di comunicazione e ascolto reciproco. Da questa attività, a carattere propedeutico, si è poi passati, attenendosi alle medesime modalità, ad elaborare una serie di domande libere su temi specifici riguardanti la scuola e l'educazione più in generale (es. aula, apprendimento, insegnamento etc.). In modo pressoché spontaneo, dalla mia richiesta di porre "domande" e "ascoltare", gli studenti sono passati all'uso delle espressioni "fare interviste" ed "essere intervistati", che è parte del bagaglio di conoscenze tecniche e metodologiche della formazione antropologica. Anche se non era questa la mia intenzione, ho lasciato che il percorso fluisse secondo linguaggi scelti dagli studenti, salvaguardando comunque la modalità di base dell'ascolto che era stata richiesta per svolgere l'esperienza.

Le azioni da svolgere sono diventate quindi ruoli: "due intervistatori", "due intervistati", "un osservatore" nel gruppo, e tre "osservatori esterni" al gruppo-classe, tutti con il compito di vivere l'esperienza di ricercatori e al contempo di ascoltare le parti interne ed esterne di ciascuno nella dinamica relazionale richiesta per lo svolgimento delle interviste. Sono stati dati anche alcuni suggerimenti e regole da seguire. Per esempio: l'osservatore non poteva intervenire nel dialogo tra intervistatori e intervistati. L'idea era che svolgesse in assoluto silenzio il ruolo della parte osservante che, nel gruppo, tendeva ad essere percepita quasi sempre, come la parte esterna e giudicante. Questo in ragione del fatto che, come avevo spiegato agli studenti al principio, il ruolo svolto da ogni membro dello stesso gruppo era da intendersi non tanto come parte a se stante ma come una delle parti caratterizzanti ogni membro di esso. Non ruoli e parti isolate, quindi, ma parti in dialogo tra loro, voci diverse di un'unica unità, tutte da essere accolte e ascoltate.

Interessante, infatti, è stato rilevare come nell'esperienza circolare di comunicazione tra "intervistati" e "intervistatori" sia stata più volte riconosciuta la possibilità di espressione a tutti i partecipanti eccetto che all'osservatore silenzioso, a testimonianza del fatto che la comunicazione è solitamente intesa come quasi esclusivamente verbale. Quando comunichiamo incrementiamo la nostra conoscenza condivisa, ma nell'approccio quotidiano alla comunicazione tendiamo a disconoscere la sua natura di strumento di condivisione e ci limitiamo all'efficacia espressiva del linguaggio veicolato, piuttosto che riflettere sulle implicazioni della comunicazione (ivi inclusa quella non verbale, o i silenzi).²

² Sulla comunicazione e il contenuto da essa veicolato, si veda Bonetti 2020, p. 91.

Emblematico, quanto riportato da Romoli (*infra*, p. 103) sul ruolo che l'osservatore silenzioso possa aver avuto nell'influenzare sia gli intervistatori che gli intervistati: «a intervista finita ho chiesto a Rossana e a Paola come si sono sentite ad avere un'osservatrice che, ad ogni loro parola o movimento, scriveva nel suo quaderno e non faceva trasparire nessun tipo di emozione e nella loro risposta mi sono rispecchiata tanto. Dal mio punto di vista, mettendomi nei loro panni, una persona che erige una barriera e che riveste un ruolo così neutrale non mette di certo a proprio agio e, più che invogliare una persona ad aprirsi totalmente, rischia di raggiungere l'obiettivo opposto». Da questo commento, si intuisce quanto il ruolo dell'osservatore, anziché essere accolto come propria voce – il nostro osservatore interno – sia stato percepito solo come un qualcosa che è fuori di noi, che non ci appartiene, e dal quale dipende la nostra possibilità di apertura e chiusura. Si tratta della comunicazione a senso unico a cui siamo abituati e che induce a un giudizio sull'altro senza ascoltare innanzitutto la barriera che solitamente poniamo a noi stessi, attraverso il nostro osservatore interno. Questo doveva essere in origine il ruolo dell'osservatore esterno e silenzioso (un giudizio silente ma potente e che incombe, con gradi diversi, su ognuno di noi).

Pertanto, la “regola” secondo cui gli osservatori avrebbero dovuto attenersi al silenzio, non è stata data come indicazione di metodo relativa ai modi di osservazione partecipante dell'antropologo sul campo, ma con il solo fine di praticare un ascolto attivo in cui tutte le parti e le voci implicate nella comunicazione sono messe in gioco. L'attività è stata comunque un'occasione per avvicinarsi al metodo di ricerca etnografica come pratica di relazione, «da un'osservazione disciplinata, allo scrivere a caldo tutto ciò che vi è da cogliere sul campo». Come riporta Destito (*infra*, p. 94), l'esperienza si è proposta anche per «evidenziare come sia facile cadere nella trappola del definire i tratti costitutivi di un gruppo [...] che talvolta prende coscienza e si reifica proprio in virtù dell'occhio distanziante dell'osservatore. Vogliamo piacere, essere riconosciuti, distinguerci, identificarci, ma anche celarci, scomparire. In una parola, vogliamo essere visti – oppure no». L'esperienza vissuta durante il corso, ancor prima di quelle che nel tempo sono divenute le interviste, è esplicitativa a questo proposito. Come scrive sempre Destito (*ibid.*), «la resistenza a divenire attore del cambiamento, a lasciare quella passività così vituperata e che pure, nonostante tutto, rappresenta una zona di comfort, esemplifica bene come il semplice esercizio di cambio di prospettiva possa spaventare».

È accaduto infatti, come era prevedibile «che l'intervistatore si sia trasformato in intervistato, rispondendo a domande che si è posto da solo, oppure che l'osservatore sia intervenuto nella discussione, abdicando al proprio compito di presenza silente. Come si diceva, di nuovo, si tratta di darsi e dare la possibilità di esperire punti di vista diversi. Essere. Stare. Muoversi. Osservare. E farsi osservare» (Destito, *infra*, p. 94).

Pur non conoscendo a priori i risultati che sarebbero potuti derivare da una modalità educativa aperta e imprevedibile, l'insegnante si espone in prima persona al rischio del fallimento, accoglie le resistenze, le incomprensioni. Rispondere alle provocazioni, anziché reagire, non è semplice e richiede un livello di ascolto elevato. E in questo gli studenti sono veri maestri. Credo che in nessun altro momento come questo presente, sia tanto evidente quanto il docente non possa fare a meno dello studente per la sua auto-formazione nel corso della pratica. L'ascolto attivo è un esercizio di reciprocità e non può mai considerarsi concluso nel corso dell'insegnamento. Come scrive Piolanti (*infra*, p. 178), «la docente espone l'argomento, pone le basi per il lavoro, introduce gli studenti al metodo, contribuisce in modo fondamentale alla creazione di un setting per l'apprendimento e, una volta avviata l'attività, interviene nel corso delle lezioni per arricchire, approfondire, dare consistenza e fondamento alla materia, ma anche per 'aggiustare il tiro' di ciò che in quel momento può risultare poco efficace in termini di apprendimento». La difficoltà, come ha fatto ben notare Pacini, è quella di trovare un giusto equilibrio tra l'autorevolezza e lo spazio lasciato alla libera espressione degli studenti per poter rispondere ai loro bisogni fondamentali di autonomia. Ma ancor più difficile è praticare quell'ascolto attivo, a partire dal proprio mondo emozionale – ancor prima di quello altrui –, nel riconoscere, anche in questo caso, il ruolo dell'osservatore interno (e quello esterno degli studenti) che con la voce autogiudicante sussurra di continuo che si sta togliendo tempo prezioso ai doveri di insegnamento. È il feedback degli studenti a dire se l'insegnante «sta agendo nella direzione di sviluppare la competenza interculturale fondamentale all'apprendimento, su quella via del saper 'condurre fuori' lo studente dal proprio punto di vista, per vedere il proprio modo di pensare facilitando la sua capacità di decentramento e l'emergere del potenziale creativo» (Pacini, *infra*, p. 187). E non è facile poiché i docenti provengono dalla stessa esperienza educativa degli studenti. Hanno appreso, a loro volta, e sui banchi di scuola, i modi di insegnare e di imparare. Entrambi provengono dallo stesso campo esperienziale, e devono pertanto fare i conti con la tensione provocata dal «dover giungere al risultato», come se praticare l'ascolto attivo fosse togliere spazio ai reali contenuti di un corso universitario. Pertanto, la sfida di «un complicato esercizio di equilibrio tra la non ingerenza, la non invasione dello spazio altrui e la compartecipazione emotiva» di cui scrive Destito, è lo stessa che dovrà affrontare l'insegnante. Mentre l'elemento del giudizio, «il punto critico» di cui scrivono gli studenti, «la presenza in ognuno di un forte occhio giudicante ed autogiudicante, il ruolo delle aspettative [dei membri del gruppo] e il ruolo dello spaesamento che ne segue nel momento in cui queste vengono disattese» (Palmeri *infra*, p. 145) sono le stesse che deve saper ascoltare il docente e, al contempo, sono la risorsa necessaria per poter esercitare l'attitudine di essere ricercatori sul campo educativo, di stare nel conflitto a partire dal contesto del proprio apprendimento.

Tra le attività interdisciplinari che nel periodo di lezione hanno ulteriormente arricchito l'esperienza degli studenti, merita di essere ricordata *Anthropology + Design = Human Spaces*. Si è trattato di due giorni di confronto e progettazione alla Nuova Accademia di Belle Arti di Milano (NABA) in collaborazione con i colleghi Claudio Larcher, Germana De Michelis e Marzia Mazzi, dove fashion designer, programmatori di videogiochi, esperti di media e comunicazione hanno lavorato insieme a sei antropologi provenienti dal CdL Antropologia Culturale ed Etnologia dell'Università di Bologna per creare sei diversi progetti mirati a riflettere sul concetto di comfort e benessere all'interno dell'aula universitaria. Si tratta di un'iniziativa, ancora in corso e in divenire, sulla quale, per ragioni di spazio, non posso soffermarmi. Il lavoro ha prodotto una serie di concept su aule, arredi e strumenti per l'educazione che sono stati discussi alla Naba di Milano attraverso una presentazione multimediale.

Il potenziale trasformativo dell'apprendimento nella prospettiva ecologica

Gregory Bateson, un autore che ci ha accompagnato lungo il nostro cammino, afferma che l'unità di apprendimento è l'unità di relazione (2010a). Ciò significa che tutto quanto apprendiamo non può che essere appreso dentro una relazione. Bateson ci ha invitato a considerare la crisi ecologica come una crisi dei presupposti ontologici, gnoseologici ed epistemologici su cui si fonda la nostra cultura (2010, pp. 362-363). Oltre a un'educazione cognitiva, capace di promuovere la consapevolezza che nessuna cosa esiste isolatamente, ma che tutto quanto vive è in relazione, è essenziale quindi sviluppare un senso di appartenenza (non solo affettiva) anche nei confronti dell'ambiente. La scienza riduzionista ci ha invece abituati a pensare il mondo selezionando "archi" di interi circuiti sulla base di quelle che Bateson indicava come false premesse (Bateson 2010). Ovvero, ritenere che si possano pianificare e finalizzare consapevolmente idee e azioni per costruire la nostra umanità e consolidare il nostro conoscere. Bateson (2006) ha dedicato ai temi dell'umorismo e delle emozioni alcune riflessioni importanti proprio riflettendo sul tema dell'apprendimento. Come afferma anche Sclavi (2003, p. 10) «la capacità di osservare fenomeni complessi ha a che fare con le dinamiche dell'umorismo e tali dinamiche sono collegate all'input cognitivo delle emozioni». I principali concetti elaborati da Bateson quali 'cornice', 'deutoroapprendimento', 'segnacontesto', 'doppio vincolo' si riferiscono agli archi di possibilità che diamo per scontati e dei quali non siamo pienamente consapevoli (i mondi possibili) entro i quali i nostri comportamenti si inscrivono (Sclavi 2003, p. 11). Da un punto di vista fenomenologico il cambiamento di questi archi di possibilità corrisponde

a uscire dalle cornici di cui siamo parte e che sono parte di noi, del nostro modo di vedere e di agire. Deutero-apprendiamo (apprendiamo ad apprendere) quando riusciamo a mettere in atto questi cambiamenti sistemici e autoriflessivi (Bateson 2010, p. 320).

Il suo riferimento alle relazioni abduitive, cioè all'uso di metafore (ad esempio: gli uomini sono piante) ci aiuta a ricordare che ogni nozione, ogni parola con cui pensiamo il mondo ci sono date dal contesto che abitiamo e ciò vale per tutti noi e per tutte le discipline. Ciò è utile al fine di costruire un sapere, nella pratica, che ci permetta di immaginare equilibri e sistemi che sono pur sempre precari ma flessibili, e in continuo cambiamento. Non va dimenticato, infatti, come diceva Bateson, che anche le epistemologie sbagliate funzionano: la logica, gran poco ecologica in cui viviamo, funziona proprio in virtù del fatto che la maggioranza delle persone riesce a vivere quotidianamente nella incoerenza tra ciò che afferma e ciò che concretamente fa, che ne abbia o meno consapevolezza.

Per questo, per non elucubrare dentro prospettive riduttive, è necessario confrontarsi con più saperi e cogliere diversi punti di vista al fine di rendere possibile la dinamica del cambiamento e delle soluzioni creative. «Si tratta di conciliare la ricerca dei punti di appoggio, peraltro da intendere come sempre provvisori, con la passione per la libertà di esplorare il nuovo» (Mortari 2019, p. 183). Coltivare un pensiero capace di attraversare paesaggi differenti, di confrontarsi a cuore aperto, attraverso il dialogo con l'altro. E siccome il vivere è convivere, l'esperienza di ricerca di una verità che non si possiede mai ma che continuamente è da cercare, passa necessariamente attraverso la cura delle relazioni (p. 184). Averne cura significa anche essere capaci di una pratica di responsabilità che ci impegna a mettere le nostre risorse cognitive, affettive, relazionali e tecniche al servizio di un progetto di riqualificazione della relazione e del benessere di ciascuno, che sia pertanto ecologica (cfr. Palmeri, *infra*). E dal momento che l'essere di ciascuno è inscindibile dal contesto in cui è situato, aver cura della qualità della vita significa aver cura dell'ambiente di vita, così come della propria aula (cfr. Siena, *infra*). L'ambiente che abitiamo, infatti (in tal caso l'aula scolastica) non è solo ciò che ci fornisce i mezzi di sussistenza ma è anche fonte di nutrimento spirituale. Ciò che però è decisivo dal punto di vista pedagogico, è la disponibilità a promuovere un atteggiamento meditativo. Rispetto alla tendenza a consumare i luoghi a ritmi frenetici, è invece essenziale promuovere la disponibilità a lasciarsi essere nel luogo per trovare il tempo di un pensare quieto e rilassato. «Ogni effettivo processo di cambiamento non può che essere lento e quanto abbiamo fatto è stato coltivare un seme da far crescere per un nuovo e diverso modo di apprendere, rispetto a quello a cui eravamo avvezzi [...], sì da facilitare un apprendimento trasformativo» (Romoli, *infra*, p. 107). E ancora: «Il cammino dell'educazione non è una via da percorrere correndo. Sono previste soste, non solo per riposare ma anche per poter continuare a camminare con più consapevolezza,

per vedere quanto è stato fatto da un altro punto di vista, per essere in ascolto del nostro passo mentre procediamo lungo il tragitto». Ogni relazione, non solo con gli esseri umani ma anche con lo spazio, ha bisogno di tempo, e nel tempo deve essere capace di una postura ricettiva. Altrimenti l'esperienza di incontro non è possibile (Pacini, *infra*, p. 188).

A ciò si aggiunge la dimensione politica, ovvero è necessario che questa consapevolezza si innervi politicamente, e solo partendo dal coinvolgimento diretto ci può essere una sensata ricerca educativa. L'insegnamento è apprendimento in pratica. Per fare questo è necessario dedicare spazio e tempo per accrescere consapevolezza su come "pensa la nostra cultura", è necessario accorgerci di come agiscono le nostre cornici concettuali sulla nostra esperienza. Già a partire dall'aula possiamo apprendere a vivere in un mondo di mobilità come se fossimo costantemente nella condizione di nuovi arrivati alle ecologie culturali consolidate, in primis le nostre («move out of place»: Tsing 2000, p. 339).

«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» (Bonetti 2019, p. 10). È in tale relazione, sottolinea Ingold (2019), che vive e si alimenta il carattere intrinsecamente educativo dell'antropologia. «E ciò, dovrà sempre più avvenire a partire dall'aula, 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» (Bonetti 2019, p. 10). Questa precipua maniera di conoscere – «studiando *con* le cose e *con* le persone piuttosto che *studiandole*» – è, anche il comune denominatore tra antropologia ed educazione (Ingold in Bonetti 2019, p. 10).

Ma quand'è che l'antropologia può dirsi davvero congruente con l'esperienza educativa? Essa può considerarsi tale solo se ci destabilizza trasformando ogni certezza in domanda, laddove 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. 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» (p. 11).

Le sezioni del volume

Il volume si divide in cinque sezioni: 'Aula', 'Corpi', 'Fiducia', 'Strategie didattiche', 'Apprendimento', ed è il frutto di un percorso serendipico, e non di un progetto sin

dall'inizio pensato per la pubblicazione di un libro. Dal lavoro svolto in aula nel periodo delle lezioni, è stata prodotta dagli studenti, in modo del tutto spontaneo e non richiesto, una notevole mole di materiale scritto che solo in minima parte ha trovato spazio in questo volume. Questo materiale, divenuto parte integrante dell'esame finale, alla fine del corso è stato riutilizzato, dopo un elaborato processo di riscrittura, insieme agli studenti per realizzare questo volume. Il lettore immaginato per questa collezione di saggi non è il docente universitario, sebbene ovviamente io auspichi una sua diffusione accademica; ma ancor più mi auguro per il volume, come detto sopra, una sua condivisione per la creazione di una prassi con persone interessate ai processi educativi (quindi, *a fortiori*, anche per i docenti universitari). Ciò per due ordini di ragioni: ho voluto che rimanesse percepibile e palpabile la freschezza della scrittura dei partecipanti, non paludata, non necessariamente accademica, e il lettore esperto e con solida formazione accademica vorrà perdonare qualche ingenuità nei testi qui sotto pubblicati, un segno e una testimonianza del processo attraverso cui i partecipanti sono giunti alla produzione dei loro scritti. Del resto, nella quasi totalità dei casi si è trattato per gli autori della loro prima pubblicazione a stampa. Ma, soprattutto, quanto qui importa sottolineare è il carattere innovativo del percorso a monte piuttosto che il prodotto a valle, il *come* si sono fatte le cose, e il loro valore esperienziale, piuttosto che la confezione del libro. Per questo ritengo cruciale che questo volume possa servire ad avviare un dialogo con chi quei valori di esperienza li vive ogni giorno nel proprio quotidiano. Che sia quindi anche usato, non solo letto.

Come detto, i vari contributi sono organizzati in sezioni, sebbene i rimandi tra di essi siano espliciti, numerosi e in ultima analisi essi stessi il prodotto della modalità incrociata di conduzione del lavoro che ha caratterizzato tutto il processo nelle diverse fasi di scrittura, oltre ovviamente alla condivisione dei contenuti che i saggi trattano.

I testi sono stati discussi e revisionati in più fasi dalla docente, inizialmente collettivamente e poi singolarmente con i diversi autori dei saggi. Nella fase intermedia è stata chiesta una lettura incrociata tra gli autori all'interno della loro sezione, finalizzata al miglioramento del proprio lavoro, per accrescere le reciproche competenze, per rendere possibile la presa di responsabilità e l'autonomia dei partecipanti.

Nella fase finale della stesura del lavoro sono state fatte letture incrociate di tutti i saggi da parte di Serena Destito, Lavinia Lopez, Fabio Palmeri e Francesco Vetori. Anche in questa fase, sono stati dati suggerimenti preziosi alla docente per il miglioramento dei testi. L'idea del libro è nata quindi fin da subito da una pratica condivisa, che ha riguardato il costante confronto tra studenti e docente. La revisione ultima e definitiva è stata fatta singolarmente dalla docente.

L'esperienza di ricerca svolta a partire dall'aula, benché liberamente scelta, è stata per gli studenti che hanno accettato di coinvolgersi, un impegno concreto, un lavoro allo stesso tempo individuale e collettivo. Il processo ha coinvolto molti studenti provenienti da discipline diverse, fatto questo che ha arricchito l'esperienza di

ricerca e il confronto tra le diverse prospettive offerte dai e dalle partecipanti. Non sono di certo mancate difficoltà e incomprensioni senza le quali, tuttavia, non sarebbe stato possibile operare un processo trasformativo e comprendere la complessità della pratica antropologica.

La prima sezione, 'Aula' con saggi di Lopez, Vettori, Siena e Vitanzi, rimanda direttamente al titolo del volume e al contenuto del corso da cui ha avuto origine.

L'Aula non è un luogo neutro, un semplice contenitore di banchi, lavagne, insegnanti e studenti. È, come abbiamo detto, il primo campo di ricerca e di relazioni, il luogo per eccellenza di incontro del sapere antropologico con un mondo fatto di infinite differenze. È il terreno fertile che rende possibile un'esperienza di apprendimento trasformativo.

I luoghi e i tempi dell'educazione si presentano come contesti differenziati, ciascuno con ruoli, funzioni, gradi di formalizzazione e intenzionalità specifiche e tutto ciò non può prescindere dal contesto dell'aula dove – sia nella scuola che, nello specifico, nell'università – si partecipa all'esperienza nella quale, più che in ogni altra, si verifica la discordanza tra gli obiettivi auspicati e dichiarati e quelli effettivamente praticati e raggiunti. Si tratta di una discordanza che si verifica non tanto e non solo per la differenza tra ciò che è previsto nei programmi ministeriali e quanto è effettivamente acquisito, ma perché la scuola e l'università si rivelano fondamentale esperienza educativa spesso più per i tratti informali e imprevisi, o non dichiaratamente intenzionali, che per quelli formali.

L'università, in particolare, consente l'incontro con figure significative di diverse generazioni e costituisce, come la scuola nella fase adolescenziale, l'offerta di un percorso nei confronti del quale possono verificarsi oltre ad adeguamento anche dissenso, critica radicale se non rifiuto.

Oggi, malgrado la figura dell'insegnante abbia perso in considerazione sociale e in autostima, l'istituzione pubblica rimane uno dei pochi e più solidi presidi per consentire alle persone di acquisire risorse spendibili nella dimensione professionale, sociale e soprattutto umana. In tutto ciò, l'aula, con i suoi strumenti e annessi che la caratterizzano – i banchi, le carte geografiche, la lavagna – e che ognuno di noi ha ben incise nella memoria, rappresenta un luogo concreto per 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'attendarsi una risposta che già si conosce, nel fornire ispirazione, immaginazione 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.

Tornando all'aula e ai suoi annessi, già Pasolini (non solo Pierre Bourdieu 2003 e, in seguito, Daniel Miller 2013) ha consapevolmente riconosciuto che le cose, nel-

la loro umiltà, soprattutto durante le prime fasi della vita, rappresentano un'importante fonte educativa che si affianca alle altre, cioè ai compagni, quelli che lo scrittore considerava i veri educatori e fonte primaria dell'apprendimento. In Gennariello, in cui lo scrittore è il "precettore" dell'immaginario discepolo, proprio quei banchi e quelle sedie – sono il «discorso pedagogico inarticolato, fisso, incontrovertibile» (Pasolini, 2009, p. 46). Quel discorso che non poteva che essere autoritario e repressivo per Pasolini in quanto, con le cose «non è possibile né ammissibile alcun dialogo né alcun atto autoeducativo» (Pasolini 2009, p. 47). Il linguaggio pedagogico delle cose è così pervasivo che:

«La loro repressività e il loro spirito autoritario per molti anni sono stati invincibili: ho presto capito, è vero, che oltre al mio, piccolo borghese, così cosmicamente assoluto, c'era anche un altro mondo, anzi c'erano altri mondi. Ma mi è sempre sembrato, per molto tempo, che l'unico mondo vero, valevole, insegnatomi dagli oggetti, dalla realtà fisica, fosse il mio: mentre gli altri mi sembravano estranei, diversi, anomali, inquietanti e privi di verità. L'educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica – in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale – rende quel ragazzo corporeamente quello che è e quello che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come forma del suo spirito. [...] Le cose, gli oggetti materiali, merci o beni di consumo che ci circondano, soprattutto nei primi anni della vita, contribuiscono a creare un ambiente vissuto come dato, preesistente, quasi "naturale". Ambiente e cose che solo in seguito saranno sottoposti (se sottoposti) a quel ripensamento del valore educativo. Esperienze che dovrebbero trovare posto nel processo educativo» (Pasolini 2009, p. 48).

Gli oggetti sono anche oggetti per il consumo, oltreché strumenti per la conoscenza e sono *innanzitutto produttori di rapporti sociali*. «Sin dalla più tenera età "impariamo ad apprendere" norme e significati della relazione tra persone e ambiente attraverso una estesa varietà di cose e i modi in cui noi entriamo in relazione con esse. In un'aula il principio di gerarchia verrà appreso, ancor più che attraverso insegnamenti di tipo verbale, attraverso i modi più o meno impliciti del sederci quotidianamente sui banchi di fronte all'insegnante» (Bonetti 2019, p. 37). Pasolini sosteneva che gli oggetti, nei primi anni di vita di un individuo, acquistano potenza pedagogica non solo perché con le cose non c'è alcun dialogo e alcuna possibilità di contraddirli, ma poiché nella loro umiltà e invisibilità insegnano in modo autoritario e repressivo il luogo in cui si nasce e come si deve concepire la propria vita. L'educazione degli ambienti e degli oggetti, e di tutti i fenomeni materiali della condizione sociale a cui si appartiene, modellano il corpo del ragazzo fino a permettere di riconoscere la sua condizione sociale nella sua corporeità: «egli è stato fisicamente plasmato dall'educazione appunto fisica della materia di cui è fatto il suo mondo» (Pasolini 2009, p. 48).

Oggi la produzione degli oggetti è cambiata: è aumentata la loro quantità, i vecchi banchi di scuola sono divenuti tutto ad un tratto superflui; gli oggetti insegnano a produrre, a collezionare, a consumare e a creare rifiuti, come se, anche questi ultimi, fossero un prodotto di natura. A tutto ciò si aggiunga il salto generazionale per il quale gli adulti non conoscono i nuovi oggetti né il loro linguaggio; il che rende ancora più difficile un posizionamento critico e attivo nei confronti della cultura consumistica.

Un approccio antropologico ha la potenzialità di attivare quella dimensione critica nei confronti degli oggetti del nostro quotidiano e a cui siamo abituati, dalla carta geografica appesa alla parete dell'aula, ai banchi, sino agli *smart objects* dai quali la dinamica relazionale della nostra vita è sempre più caratterizzata. Alcune volte, durante il corso di Antropologia dell'educazione, l'aula e i suoi oggetti sono diventati dei buoni dispositivi per rendere più manifesto, in modo esperienziale, il senso dell'apporto antropologico ai contesti educativi, facendo emergere alcuni assunti impliciti nei modi di fare e nelle affermazioni di uso frequente, che tendiamo a dare per scontati.

Senza tale consapevolezza, anche l'aula più moderna, più flessibile e tecnologica come può esserlo la 5.0 – con tutte le configurazioni possibili in termini di strumenti, tecnologie, arredi – non servirà a renderla più funzionale. Infatti, sebbene, come scrive Lavinia Lopez in “Sotto banco”, l'aula moderna non sia più lo «spazio unico della didattica quotidiana» (Lopez, *infra*, p. 47) e della trasmissione di conoscenza, ma «uno dei tanti momenti di un percorso di apprendimento articolato e centrato sullo studente» e sebbene sia oggi disponibile una grande varietà di arredi innovativi e modi partecipativi di progettazione della scuola, ciò che di fatto può rendere un'aula luogo di apprendimento trasformativo è soltanto la qualità delle relazioni resa possibile tra le persone, e tra queste ultime e le cose, compreso l'ambiente in cui esse operano.

Abitare uno spazio non significa semplicemente risiedervi: «presuppone [...] un atto di appropriazione di un luogo e dell'identificazione in esso, ossia il riconoscimento di appartenenza ad un certo luogo» (Lopez, *infra*, p. 50). Come emerge dalle interviste svoltesi durante il corso di *Antropologia dell'educazione*, il banco scolastico è un elemento centrale nella definizione del proprio spazio all'interno dell'aula. Spazio personale e personalizzabile, per eccellenza, permette anche di cogliere il significato delle pratiche intenzionalmente nascoste agli altri: da qui il titolo e l'espressione comune “fare qualcosa sotto banco”. “Sotto banco” significa anche, e non solo, «godere di giochi motori e spazi ampi e versatili [...]. Ma anche ritirarsi, riposare, perfino celarsi allo sguardo. Queste le circostanze individuate, non tanto per scappare, quanto per cambiare angolo visuale, prospettiva» (Destito, *infra*, p. 97). Al di là della questione dell'aula didattica, come scrive Francesco Vettori (a p. 64) nel saggio *Far volare i banchi* «è importante, in virtù dell'autonomia, motivazione

e specificità generazionale di ciascuno, immaginare in modo creativo modi in cui utilizzare spazi flessibili sulla base delle relazioni che vengono a formarsi all'interno del gruppo-classe e delle esigenze di apprendimento individuale e collettivo. In tutto ciò, la dimensione umana deve necessariamente essere il principio primo che muove quanti operano nel mondo dell'educazione».

Il saggio si interroga, infatti, e in modo approfondito, in che modi, «relazioni opportunamente coltivate possono diventare matrice di cambiamento dello spazio scolastico». Partendo dalla descrizione del corso, dei suoi obiettivi, degli studenti che vi hanno partecipato e degli stili comunicativi messi in campo dalla docente, il suo lavoro si concentra sulle modalità di fruizione dell'aula da parte del nascente gruppo-classe (comprensivo di studenti e docente) concludendo il saggio con un invito alle Facoltà di Scienze Umanistiche a ripensare gli spazi come già sta accadendo per le scuole primarie e secondarie.

In questo senso, per Vettori (p. 61), «la vera novità sta nel pensare la classe come una comunità di apprendimento fondata sulla capacità di stare in relazione, di instaurare legami con gli altri lavorando in gruppo per uno scopo comune, di ascoltare se stessi e i propri compagni in un contesto che lascia la possibilità di porsi in dialogo con le differenze e di sbagliare senza essere giudicati».

Ogni progetto e ogni iniziativa, compresi negli ambiti universitari, dovrebbero idealmente essere tesi a sviluppare questo aspetto: in caso contrario, aule insonorizzate, classi interattive o progetti interculturali perderebbero parte della loro efficacia.

Filippo Siena, in *Prendersi cura dell'aula*, nell'interrogarsi sul perché, proprio l'aula del corso, considerata tra le peggiori del dipartimento per le sue caratteristiche fisiche e acustiche è stata in seguito dagli studenti percepita come uno spazio facilitante l'apprendimento, ritorna alle medesime considerazioni di Vettori. Come scrive Siena, citando Rogers, «migliori corsi, migliori programmi, migliori piani di studi, migliori macchine per insegnare non risolveranno il problema. Soltanto persone che si comportino da persone nei loro rapporti reciproci, potranno incominciare a impostare la risoluzione di questo urgentissimo problema dell'educazione moderna» (*infra*, p. 67). Noemi Vitanzi, conclude la sezione con il saggio *Spazi relazionali* evidenziando, anche a partire dalla letteratura teorica di riferimento, come il nostro quotidiano “costruire ed essere costruiti” dall'ambiente che abitiamo è ciò che caratterizza lo sviluppo di relazioni significative. Una riflessione sui concetti di classe e di aula intende infine mettere in luce l'importanza dell'ambiente educativo come parte attiva e generativa del processo di apprendimento e non come mero sfondo di esso: «essere praticamente coinvolti con questo mondo non significa semplicemente occupare un'aula, ma significa anche impegnarsi nella costruzione di una classe, attraverso il coinvolgimento di tutti i suoi membri nel flusso della vita quotidiana» (*infra*, p. 79).

Il passaggio dalla sezione 'Aula' alla successiva 'Corpi' avviene in modo quasi spontaneo: riflettere sulle aule significa, infatti, contemprarne i corpi che le abitano. Il saggio *Il Corpo-Docente* di Serena Destito, racconta con vivida memoria e lucidità l'esperienza vissuta in aula dalla sua duplice prospettiva di studentessa e di insegnante. L'incipit del saggio è lapidario: «La scuola è fatta di corpi, spesso negati» (*infra*, p. 84). Al contempo, quegli degli studenti che hanno partecipato al corso di *Antropologia dell'educazione* vengono dipinti come «Scomodi. Ansiosi. Disorientati. Spaventati. Perplexi. Imbarazzati» (*ibid.*). A destare perplessità, scrive Destito, è l'invito della docente a ridefinire lo spazio dell'aula e occuparlo ciascuno nel modo più comodo (o meno scomodo) poiché «rompere gli schemi è meno facile di quel che appare, per quanto lo si desideri. La prima scossa è stata pensarsi diversi, in una relazione che non si vuole frontalmente accademica. Immaginare di alzarsi in mezzo a tutti i compagni e presentarsi, avere la scena per sé, anche solo per pochi istanti, il corpo esposto agli sguardi e, forse, al giudizio, è stata un'altra prova che alcuni avrebbero volentieri evitato». E ciò è parso ancor più «curioso, almeno per chi, tra i presenti, frequenta la magistrale di antropologia e quindi si pensa prospetticamente un osservatore/analista dell'altro. Essere l'altro, sembrerebbe, piace di meno, crea meno agio» (*ibid.*).

Destito, nel suo scritto, affronta magistralmente i modi in cui il corpo insegna, seguendo «il filo del percorso (*patos*) e quello della passione (*pathos*)» per evidenziare il bisogno di distaccarsi da una visione finalistica dell'apprendimento, di spostare l'attenzione dall'esito al processo, cosa che, come lei sottolinea, consentirebbe «di personalizzare davvero l'insegnamento, di renderlo a misura del singolo studente, accrescendo la motivazione e la consapevolezza dei bisogni individuali» e di «privilegiare le diverse e possibili vie che vi conducono» (p. 83). Le esperienze vissute durante il corso, soprattutto quelle conflittuali, vengono presentate da Destito anche in virtù del suo ruolo di docente che, grazie ad una notevole padronanza con la letteratura scientifica, intende «offrire un'ulteriore riflessione rispetto al potere (anche dello sguardo) di cui sono investiti gli insegnanti, e la scuola, come pure gli studenti nelle relazioni tra pari, nell'ottica che questa presa di coscienza concorra a costruire possibilità alternative di esercitarlo, condividerlo e trasformarlo, da potere a potenza». Emerge il potenziale di un apprendimento reciproco in cui ogni studente non è solo «un terreno da solcare e seminare, ma è anche aratro, così come è vero che tutti, sempre e vicendevolmente, incidiamo e siamo incisi da ciò che quotidianamente facciamo in relazione agli altri e all'ambiente in cui viviamo» (p. 91).

Il saggio che segue, *Un momento di ascolto reciproco* di Lorenzo Romoli, indaga, raccontandole, le pratiche messe in campo nel corso di *Antropologia dell'educazione* e che gli studenti hanno vissuto come innovative. In particolare, si focalizza su quelle che, in aula, hanno dato spazio alla dimensione sensoriale ed emozionale ai

fini di un apprendimento situazionale. Quindi, dopo aver fatto riferimento ad alcune tappe cruciali del percorso caratterizzato da ascolto, confronto e partecipazione, Romoli riflette retrospettivamente sull'importanza cruciale, per chiunque si occupi di educazione, di apprendere a «stare nell'esperienza» con uno sguardo attento al proprio 'corpo' e a quello altrui» (p. 99). E, aggiunge, «questa – quantomeno per noi studenti – insolita esperienza e forma di apprendimento, ha permesso di viverci in maniera differente all'interno di un contesto a tutti familiare». L'invito ad ascoltare il proprio corpo, «ad osservare con “presenza” e, al contempo, con “distanza” il tumulto delle sensazioni» (p. 101) è una pratica che, come scrive Romoli, alcuni studenti hanno sperimentato anche al di fuori del contesto accademico, nel tentativo di andare più a fondo nella comprensione di dinamiche interpersonali, oltre che nella conoscenza di sé. La possibilità di mettersi in discussione, attraverso un continuo confronto con i compagni di corso, conduce ad una fase di comprensione che, al contempo, responsabilizza attraverso la pratica. Assumersi la responsabilità della propria formazione, rappresenta, come scrive Mortari, la forma di apprendimento – e di sapienza – più difficile da realizzare e che chiede di essere intenzionalmente coltivata. Il sapere che serve alla vita, infatti, non si può accumulare e trasferire, ma è un nucleo dinamico che si costruisce alla luce dell'esperienze e che, costruendosi si trasforma e, allo stesso tempo, trasforma il soggetto che lo elabora (Mortari 2019, 12). Un altro elemento che Romoli evidenzia come determinante nell'aver facilitato e permesso la partecipazione è stata la forte dimensione ludica che ha contraddistinto molti dei lavori di gruppo. E, in tal caso, nella riuscita del percorso, fondamentale è stata la fiducia accordata, «esplicitata anche dal mettersi in gioco della docente stessa, nel suo ruolo così come nella narrazione di esperienze personali, a volte critiche, altre feconde, ha permesso gradualmente a noi studenti di andare alla scoperta dell'alterità che ci circonda e, successivamente, di quella che ci permea» (Destito *infra*, p. 95).

Nell'introdurre la sezione 'Fiducia', Marta di Cicco indaga le relazioni che si instaurano tra studente-studente e studente-docente, ponendo attenzione ai modi in cui la fiducia e le emozioni influiscono sul ricordo, sulla formazione della personalità e sull'apprendimento dello studente.

Il titolo del saggio, *Il sé come sala di specchi*, ha come obiettivo quello di richiamare alla mente il gioco di reciproca riflessione – nel senso latino del termine *reflectere* – dei soggetti coinvolti nell'interazione. Perciò, quando l'io incontra l'altro e instaura con esso una relazione, quel che tende a prodursi è sempre un qualcosa di inedito e ridefinito. Nel sottolineare l'importanza per lo studente di essere accolto e riconosciuto nella relazione con l'altro, emerge la necessità di un'educazione che nutre, il bisogno di essere amati e approvati da ogni persona significativa soprattutto nelle prime fasi dell'educazione scolastica e quello di sentirsi sempre, e comunque, adeguati.

L'importanza di essere riconosciuti dalle persone significative, viene ripreso nel saggio *Accendere il fuoco* di Sara Perniola. L'autrice illustra quanto sia fondamentale e benefica la figura dell'insegnante nella costruzione del proprio sé presente e futuro, durante il percorso formativo e di crescita degli allievi, attraverso una relazione di fiducia e apertura reciproca tra docente e studente percorrendo un cammino comune per accendere «il fuoco generatore di conoscenza autentica e di apprendimento» (p. 119). Tanto che, come ha notato Margherita, una studentessa che ha partecipato al corso, finito il liceo non conta tanto nel ricordo cosa diceva Hegel o Schopenhauer, ma conta «come mi sono sentita trattata», che è «la base imprescindibile per fare in modo che poi anche i contenuti ti rimangano» (p. 121).

Qui, l'insegnante si vorrebbe complice degli studenti, «nel percorso comune che attuano per ritrovarsi imperfetti e incompleti insieme, riconoscendo quella mancanza, che più che nozionistica è umana e fisiologica, per accettarla e amarla» (p. 122). Accogliere quindi (e sopportare) non solo il vuoto di sapere, ma anche il vuoto di riconoscimento nello sguardo dell'altro.

A chiusura di sezione, il saggio di Martina Reali *Fiducia tra pari e possibilità dell'ascolto* si interroga su cosa abbia favorito la realizzazione dell'esperienza condotta in aula in termini di efficacia e su quali fattori abbiano incoraggiato l'apertura emotiva e la condivisione tra i partecipanti in un contesto istituzionale. Determinante il ruolo giocato dalla fiducia nei rapporti tra pari che vengono a crearsi tra i compagni di corso, attraverso un duplice campo di indagine: da una parte i ricordi legati ai vissuti scolastici emersi durante le interviste e, dall'altra, i commenti personali dei partecipanti sull'esperienza. Ne emerge una riflessione sull'importanza – nel costruire un rapporto di fiducia – non solo dell'ascolto, ma anche di una vera e propria 'accoglienza emotiva', nei confronti dell'altro. Quelli tra pari sono rapporti nei quali possono verificarsi intensi scambi comunicativi e affettivi e alcuni dei quali, soprattutto quelli legati alle prime fasi della vita, rimangono importanti per tutto l'arco dell'esistenza. Una studentessa del corso, Claudia, pone l'accento sullo «scambio di idee tra pari» che ha arricchito l'apprendimento di ciascuno, intendendo per pari tutti i componenti della sua classe attuale, insegnante, studenti, lavoratori, che si sono confrontati sugli argomenti proposti e che hanno condiviso idee ed esperienze personali. È difficile, però, tracciare una tipologia dei gruppi di pari, soprattutto per quanto riguarda la significatività e l'intensità delle relazioni che legano coloro che li compongono. I pari sono comunque, come diceva Pasolini, i veri educatori e fonte prima di apprendimento. Sono anche la sfida a contattare i propri limiti e, possibilmente, a superarli. Come ci ricorda Milena: «ero più spaventata dai miei compagni che magari si girassero tutti, tutti che si girano e mi guardano [...] Ho sempre paura di saperne meno, [...] tra pari ho sempre paura di essere qualcosa di meno» (Romoli, *infra*, p. 102). Eppure, proprio la fiducia interpersonale passa, come scrive Reali, attraverso il riconoscimento dell'altro come un pari, e non come un mero ricettacolo delle nostre proiezioni.

La fiducia ci espone sempre al rischio e richiede una buona dose di affidamento: «l'idea di fuggire da qualsiasi rischio a cui ci espone il 'doverci fidare', ossia il 'doverci relazionare', con un altro, è certamente una prospettiva che, non di rado, si mostra allettante, perfino a volte conveniente» (p. 136) con lo spiacevole esito, però, di chiuderci in noi stessi e diffidare dell'altro. Nonostante ciò, se esistono le giuste premesse, come la metodologia di ascolto attivo adottata in aula e, al contempo, un'accoglienza emozionale, la naturale tendenza che emerge in noi è quella di apertura e riconoscimento nell'altro. Un apprendimento, pertanto, non può avvenire a prescindere dalle metodologie e dalla postura di ricerca di ognuno, in un processo di ascolto, e sintonizzazione continua (Bonetti 2019). Come emerge in un commento condiviso: la «fiducia che ci è stata donata lungo tutto il corso [...] è stata percepita come una responsabilità che non appesantisce ma arricchisce» (Palmeri, *infra*, p. 141).

Responsabilità intesa come «response-ability», quindi nel senso di un'«abilità di risposta» che riattiva e ristabilisce la presenza dello studente all'interno del suo processo di apprendimento, è trattata nel primo saggio della sezione 'Strategie didattiche' di Fabio Palmeri. *Libertà e responsabilità agli studenti? Ruoli e consapevolezza* si interroga sui modi in cui colui/colei che apprende può essere considerato/a un agente attivo durante una lezione frontale, partecipata o un lavoro di gruppo e fino a che punto si può spingere la sua libertà e responsabilità ai fini dell'apprendimento in classe. «L'apprendimento richiede responsabilità, ovvero la capacità di 'essere pronti attivamente a rispondere'. Solo un apprendimento che parte realmente dai soggetti implicati può condurre, come emerge dalla ricerca, a un reale processo di crescita e consapevolezza» (Bonetti 2020, p. 124).

Soffermandosi sul valore del feedback quale strumento utile al docente per l'orientamento alla didattica e, al contempo, per l'apprendimento consapevole dello studente, si analizza il ruolo dello studente all'interno del lavoro di gruppo e la sua interrelazione con gli ambienti di apprendimento.

Riprendendo il concetto di *commoning* di Ingold (2019, p. 37) il feedback può essere visto come un processo di "messa in comune" che si ottiene da persone di generazioni differenti e in cui, l'insegnante deve poter dare forma alla sua esperienza in modi che la rendano vicina a quella degli studenti, così da rendere possibile percorrere una strada comune – e in comune. Lo strumento, sperimentato in modo critico e analitico in prima persona da Palmeri, nelle sue prime esperienze di insegnamento a scuola, incentiverebbe una consapevolezza del processo di apprendimento in classe e promuoverebbe la libertà di espressione e di azione dello studente, accrescendone indirettamente la responsabilità.

Si tratta di un'esperienza che, come intende Palmeri non è né scontata né di facile acquisizione, sia per lo studente sia per l'insegnante il quale dovrà sapersi trasformare anche in coordinatore, organizzatore, pianificatore e monitore del lavoro di gruppo (p. 147). Predisporre gli studenti ai lavori partecipati è un processo con-

tinuo, chiede di essere ricettivi e di stare nell'incertezza e richiede anche l'adeguamento della didattica agli spazi e alle esigenze degli studenti. «Ciò prevede anche la costruzione e il consolidamento di competenze, aumentando via via negli studenti la consapevolezza dei processi di cui fanno parte, com'è accaduto anche durante il nostro corso» (p. 146). Si tratta di una consapevolezza dei processi di apprendimento che non si raggiunge solo attraverso le lezioni o i lavori di gruppo, ma qualificando le qualità umane e intellettive del discente, senza relegarlo in uno schema valutativo che intacca l'identità di chi apprende.

Di valutazione si parla nel saggio successivo di Stella Canonico: *Valutazione come esperienza*. Attraverso una serie di esempi e memorie tratte dagli interventi dei partecipanti alla ricerca etnografica svolta in classe, l'autrice evidenzia i rischi connessi alla riduzione della dimensione esperienziale dell'alunno alle categorie imposte dal sistema valutativo.

Pur riconoscendo l'esistenza di una parte attiva dei soggetti nel rispondere in modo creativo e proattivo alla deriva del riduzionismo classificatorio che caratterizza il sistema valutativo della scuola, non possiamo minimizzare l'impatto di esso sul processo di apprendimento e di costruzione del sé di ogni persona durante l'arco del percorso formativo. L'uso di categorie definitorie è connesso con processi di iatrogenesi all'interno delle scuole. In molti contesti scolastici è ben visibile come ad un soggetto sia data dignità di esistenza solo nel momento in cui riceve la sua valutazione. Ed è quest'ultima a dettare le regole per un possibile riconoscimento del soggetto a cui è rivolta. Per gli insegnanti come per l'allievo stesso, la diagnosi diventa il nome cui appellarsi per definire chi è lo studente. La sua identità, in tal caso, non è data da ciò che egli è in grado di esprimere nella sua singolarità, ma da quello che l'etichetta di riferimento indica di lui (Bonetti 2014, p. 23). Per tale ragione, Canonico ritiene necessario e improcrastinabile il fare appello alla responsabilità comune, nel suggerire e sperimentare proposte alternative ai fini di un pieno riconoscimento della persona all'interno di ogni sistema educativo e sociale e contro la pretesa univocità del paradigma causalista dell'apprendimento.

La valutazione, oltre a chiudere il potenziale emergere di un sano conflitto induce, da parte dell'alunno, una spinta individuale e individualistica al fine di raggiungere i risultati attesi e predefiniti. Si corre, quindi, il rischio che l'offerta formativa della scuola sia «vissuta dai ragazzi come un qualsiasi altro bene di consumo» per cui voti e diplomi diventerebbero «oggetti da spendere in vista dell'entrata nel mercato del lavoro, riducendo l'azione della scuola a un mero processo produttivo» (Bonetti 2014, p. 98).

Il saggio di Emma Scorza *Apologia dell'errare* analizza l'incidenza della 'libertà di errare' sulla formazione dello studente soprattutto da una prospettiva emotivo-attitudinale. Partendo dalla polisemia del verbo 'errare', si corrobora la tesi secondo cui l'errore è una risorsa, in quanto 'uscire dal seminato' può comportare una matu-

razione di consapevolezza, dal momento che l'“errare” non ha solo il significato di ‘commettere inesattezze’ ma anche quello di ‘uscire dal proprio seminato’ per fare esperienza dell’altro e maturare uno sguardo nuovo su di noi e sul mondo in cui viviamo (Bonetti 2020, pp. 253-255). «È, quindi, l’allievo che si ‘allena’ a non sbagliare mai quello che ‘colleziona’ il minor numero di esperienze di apprendimento, in quanto è proprio l’errore che permette di uscire dalle nostre cornici di riferimento per divenire più consapevoli» (Scorza, *infra*, p. 167). Come insegna Bateson, mettere un individuo in condizione di sbagliare e di osservare come correggersi è l’unico modo per risalire al sistema di premesse implicite attraverso cui opera. Inoltre, «se un individuo provoca o subisce un cambiamento in premesse che siano profondamente incorporate nella sua mente, egli si accorgerà di certo che le conseguenze del suo cambiamento si ramificano in tutto il suo universo. Possiamo ben chiamare “epistemologici” tali cambiamenti» (Bateson 2010, p. 386).

Non si tratta di mere astrazioni, ma di esperienze vissute nel corso della ricerca-azione che hanno caratterizzato le attività in aula, «dove abbiamo appreso ad accogliere le nostre titubanze anziché bandirle e sospeso le nostre aspettative sull’esito finale di questo percorso» (Scorza, *infra*, p. 163). Inoltre, la costruzione *in itinere* della didattica sperimentale «ha reso difficile, se non impossibile, pronosticare i parametri di valutazione che avrebbe adottato la professoressa. Di conseguenza, abbiamo dovuto sempre fare i conti, in maniera più o meno consapevole, con l’ansia performativa che ha caratterizzato il percorso. Un’ansia con la quale la docente ci invitava di continuo a stare in ascolto» (*ibid.*).

È importante, infatti, non confondere errori e sanzioni. Le analisi condotte dallo specialista dell’educazione John Hattie (2008) mostrano che la qualità del riscontro dell’errore ricevuto dagli studenti è uno dei fattori determinanti del successo accademico. Consentire agli studenti di fare progressi gradualmente, senza fare un dramma per i loro errori, sono le chiavi dell’apprendimento. Eppure, non di rado a scuola il voto è una punizione. Non si possono ignorare i suoi effetti disastrosi sull’emotività e le ricadute sulla percezione di sé, non solo dei bambini: dal senso di scoraggiamento, al sentimento di impotenza, infine alla stigmatizzazione negli studenti. Gli effetti dello stress sono particolarmente studiati nell’ambito di diverse materie scolastiche, a partire dalla matematica, e producono notevole ansia nella vita dell’allievo.

Durante le ore di matematica, alcuni bambini soffrono di un malessere simile alla depressione, causato dalla convinzione che qualsiasi cosa faranno saranno puniti con un insuccesso. L’ansia da matematica è riconosciuta come una sindrome: i bambini che ne soffrono mostrano un’attivazione dei circuiti del dolore e della paura, in particolare dell’amigdala, un nucleo di neuroni situato sotto la corteccia e coinvolto nelle emozioni negative (Ashcraft 2002; Lyons e Beilock 2012; Maloney Beilock 2012; Young, Wu e Menon 2012 in Dehaene 2019, p. 252). Le ricerche dimostrano che lo stress che provano provoca uno sconvolgimento emotivo che compromette

non solo la realizzazione del compito ma anche la loro memoria a breve termine e, soprattutto, il loro apprendimento. Al contrario, il fatto di essere immersi in un ambiente stimolante e aperto libera la plasticità e rende i neuroni più mobili (Donato *et al* in Dehaene 2019, p. 253).

L'importanza fondamentale dell'apprendimento condiviso e dinamico è il fuoco del saggio di Elena Piolanti dal titolo *L'apprendimento e la palla di pongo*. Come si evince dal titolo, la metafora è utilizzata per indicare il processo dell'apprendimento in cui tutte le figure in esso implicate, dagli insegnanti agli alunni, mettono "le mani in pasta", per dare una forma sempre cangiante al processo educativo, non solo per la diversità delle persone che vi partecipano, ma anche per gli strumenti e gli ambienti che di volta in volta lo caratterizzano.

La presenza, l'adesione all'esperienza, ciascuno con la propria personalità e con il proprio bagaglio di conoscenze e abilità, corrispondono alla materia malleabile caratteristica del pongo, alla sua capacità di plasmare e di essere plasmata, alla capacità di cambiamento che la materia assume.

Ritorna qui, l'efficacia del gioco ai fini dell'apprendimento che ha permesso di allentare la tensione e a partecipare serenamente e con passione, come scrive Alex in riferimento al lavoro di gruppo: «*In primis* ritengo sia necessario esprimere con vigore l'atmosfera ludica e appassionata in cui è stata immersa questa esperienza, soprattutto perché tale atmosfera ha toccato nel profondo la sfera della mia emotività» (Piolanti, *infra*, p. 179). Il gruppo ha riconosciuto l'importanza di una partecipazione attiva all'interno della classe e durante le lezioni. «Oltre a conoscere teorie, concetti e *modus operandi* tipici di un antropologo – anche per chi, come me, proviene da altri percorsi di studio – e riuscire ad applicarli con profitto al mondo dell'educazione, gli studenti hanno potuto riconoscere il valore formativo dell'esperienza da un punto di vista umano e personale, fondamento imprescindibile per chi intende dare avvio alla professione di insegnante» (p. 175). È il docente, infatti, che imposta le sue lezioni in modo da coinvolgere gli studenti e che crea il clima adatto a favorire la piena partecipazione di tutti, affinché ciascuno possa agire in prima persona e imparare dalla propria esperienza. In questo senso, il docente non è solo un insegnante, ma è anche colui che sa portare le vesti di un vero e proprio educatore (p. 176).

L'attività svolta in aula, parte di un corso necessario ai fini dell'acquisizione dei crediti formativi per l'insegnamento, è stata utile per il lavoro di insegnante che Piolanti ha intrapreso proprio a ridosso del corso. In due classi dove insegna geostoria, ha potuto mettere in pratica quanto appreso nell'aula universitaria: «Tutto questo mi ha portato a ricalibrare le mie lezioni, approfondendo di volta in volta tutti quegli argomenti e quelle sfumature che avevano colpito i ragazzi, lasciando loro spazio di esprimersi [...]. Alla fine dell'anno ho percepito come i miei alunni, insieme a me, abbiano non solo studiato e imparato qualcosa, ma anche fatto un'esperienza che li ha arricchiti, proprio grazie a questo modo di imparare insieme, che ci ha permesso

di crescere e di cambiare in un percorso comune» (p. 180). La forma che la palla di pongo assumerà nel corso del processo è sconosciuta sia all'insegnante che agli studenti, e dipende dalle peculiarità delle persone che la creano.

Elisa Pacini in *La continua metamorfosi dell'insegnante educatore* riflette sul ruolo di elevata responsabilità educativa dell'insegnante. In particolare, si sofferma sul valore dello spazio motivazionale ed emozionale dell'iter educativo sostenuto dalla docente all'interno di un percorso che si rinnova continuamente. Considerare il processo educativo dalla prospettiva dell'insegnante-educatore, significa riferirci all'atto di cura, alla capacità di ascolto e attenzione di cui necessita la relazione dell'educatore con gli allievi. L'educazione è dunque la capacità di *esserci*, di condividere l'esperienza dell'incontro: il docente, anziché 'trasmettere' la propria disciplina come fosse una proprietà privata, si impegna in quanto educatore ad accompagnare, con passione, ogni studente sulla via comune della vita, una via in cui, solo con i compagni di viaggio quali sono gli studenti, si accorge di avere ancora molto da scoprire. Ed è questo che alimenta la sua passione con-divisa per l'insegnamento.

Favorire l'espressione dei *feedback* di risonanza emotiva degli studenti ha un notevole impatto sull'apprendimento e sulla crescita delle relazioni umane. Si tratta di un processo per nulla semplice e scontato, come dice Giulia: «la prima osservazione che mi viene da condividere è la difficoltà, o meglio, proprio la fatica di stare nell'esperienza, di *stare nell'emozione che emerge*, qualunque essa sia, nel momento della condivisione» (Pacini, *infra*, pp. 186-187). Un altro gruppo, nel commento condiviso, scrive che l'apprendimento per emozioni si sedimenta più nella memoria, «perché nel ricordo pesa più ciò che si è provato». Permette, inoltre, l'esplorazione flessibile dell'ambiente relazionale e una maggiore capacità di adattamento ai cambiamenti. Si tratta, quindi, di un elemento fondamentale anche nel percorso formativo del docente. Il docente è chiamato a praticare l'ascolto attivo con i suoi allievi – e solo così può insegnarlo – e per farlo, è necessario che si presenti come un esempio credibile di sensibilità e umanità e su questo non è possibile barare. La condivisione di un *iter* educativo conduce sempre ad una trasformazione vicendevole. Se il percorso educativo dell'insegnante viene descritto nel suo incessante evolversi, come il continuo mutare di una palla di pongo, allo stesso modo, quello degli studenti viene definito come un'esperienza che «ci ha educati a un atteggiamento più dinamico e dialogante sia nei riguardi della disciplina antropologica, sia delle persone con cui abbiamo appreso a *stare nell'esperienza*» (p. 190).

A conclusione del saggio l'auspicio di alcuni studenti, consapevoli «che un percorso del genere una *fine* è bene che non l'abbia; semmai possiamo parlare di punti di arrivo», è quello «di declinare questo *arrivo* affinché possa diventare un nuovo inizio» (pp. 189-190). Ed è proprio con questa idea, al traguardo del percorso, in piena fase di *lockdown* e durante la revisione generale del lavoro, che un gruppo di studenti e studentesse decidono di dare avvio a una nuova fase di esso. Viene

infatti trattato un aspetto fondamentale e centrale dell'apprendimento trasformativo, quello del conflitto, senza il quale non sarebbe pensabile alcuna forma di reale cambiamento. Serena Destito, Lavinia Lopez, Fabio Palmeri e Francesco Vettori si attivano, quindi, autonomamente per produrre il testo conclusivo del volume *Così impari! Conflitto e trasformazione*. Come scrivono le autrici e gli autori, la stesura di un saggio a otto mani, per giunta a distanza, è stata resa possibile in quanto sviluppo di particolari precondizioni. «La fase di revisione del libro, che ha preceduto il saggio finale, ha richiesto una continua disponibilità al confronto, una ripartizione organizzata dei compiti, un mutuo sostegno». Ciò ha permesso di approfondire la conoscenza e la fiducia reciproca, fatto che ha consentito una scrittura libera e fluida con l'intento di riflettere, retrospettivamente, sulle dinamiche personali, interpersonali e di gruppo, che hanno caratterizzato il più ampio contesto classe.

Attraverso un commento reso in forma dialogica tra gli autori di questo saggio, si ripercorrono gli aspetti che sono emersi come centrali per comprendere in che modi si è presa consapevolezza del conflitto e come è stato riconosciuto e agito dai diversi partecipanti all'esperienza. Infine, riflettendo sulle situazioni conflittuali come valore aggiunto in termini di apprendimento, si è preso atto di come sia possibile raggiungere una consapevolezza emotiva sia per se stessi sia nel rapporto con gli altri, attraverso l'acquisizione di specifiche competenze socio-emotive, non solo cognitive, evitando così l'insorgere di ulteriori situazioni di scontro.

Dall'etnografia, emergono aspetti significativi anche per un'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Leandro afferma: «come relazioni di gruppo, penso di aver imparato tanto a rispettare la gente, il modo di parlare e farci attenzione. E penso di poterlo poi sfruttare in altri lavori di gruppo ma in generale nella creazione di coesione sociale» (p. 205). «Il conflitto è una questione intima, che comincia sempre dentro di noi, andando ad attivare quelle corde che di rado ci permettiamo di lasciar vibrare, per pudore o per timore, e soprattutto per mancanza di un'educazione all'ascolto delle emozioni, tanto più se considerate indicibili» (p. 207). Per concludere sul tema del conflitto, una citazione di Arnold Mindell: «il fuoco che divampa nella dimensione sociale, psicologica e spirituale dell'umanità può distruggere il mondo oppure può trasformare il conflitto in comunità. Sta a noi scegliere. Possiamo evitare il conflitto oppure stare nel fuoco, intervenendo e impedendo che vengano ripetuti i più terribili errori della storia» (2011, p. 30).

Chiudere con un saggio, centrale per l'apprendimento, e realizzato a distanza, seppur in una relazione di vicinanza tra chi lo ha scritto, mi auguro sia di buon auspicio per il nuovo corso a cui il volume è rivolto, un corso che sarà certamente, in buona parte, condotto da remoto. La DaD (didattica a distanza), su cui concentreremo parte delle nostre lezioni, non solo come modalità di insegnamento, ma anche come contenuto per la formazione dei nuovi studenti e docenti, non fa che ricordarci la relatività delle distanze di cui parla insistentemente questo volume.

Quante volte ci siamo trovati a un passo, anche meno di un metro, dal tal compagno di banco o dal tal insegnante e li abbiamo sentiti distanti anni luce. Eppure, eravamo tutti fisicamente vicini, nella stessa stanza. In un recente volume, ho parlato proprio della differenza tra essere vicini ed essere a contatto. Essere tutti i giorni seduti a fianco l'uno dell'altro, e sperimentare la vicinanza fisica non significa vivere l'esperienza di contatto (Bonetti 2019, pp. 157-161).

La DaD non sarà pertanto alternativa alla didattica in presenza, ma sarà integrativa ad essa. Condizione necessaria per crescere insieme è incontrarsi nello stesso ambiente, affrontare le difficoltà, condividere gli spazi, riuscendo tuttavia anche ad andare oltre il luogo fisico dell'aula. Non basta sedere allo stesso banco per essere vicini, come non basta abitare lo stesso ambiente per essere una classe e mi auguro che anche le possibilità comunicative, dialogiche, offerte dalle nuove tecnologie, se utilizzate in modo adeguato e non sostitutivo, possano essere di sostegno per educare all'ascolto, all'interazione, all'incontro con l'altro. Si tratta di una sfida che affronteremo quest'anno insieme agli studenti del nuovo corso e di quello precedente, gli autori del presente volume che, proprio grazie alla DaD, saranno anch'essi presenti, seppur in un'aula virtuale (Fig. 2), come testimoni diretti dell'esperienza di cui sono stati attori principali e pur avendo concluso, in buona parte, il loro ciclo di studio universitario.



Fig. 2. Aula 2, Via Zamboni 33. Lezione in modalità blended, 8 ottobre 2020.

Ringraziamenti

A conclusione del processo di scrittura e produzione di questo volume, piace di nuovo ringraziare tutti gli studenti, e non solo chi ha qui scritto, che hanno partecipato al corso, da quelli più collaborativi a quelli più reattivi e resistenti, e dai quali tutti molto ho imparato. Grazie al loro sostegno e contributo ho potuto rinnovare, ancora una volta, la gioia dell'esperienza di apprendere nell'insegnamento.

Per la pubblicazione di questo libro un particolare ringraziamento va al direttore del DiSCi, Paolo Capuzzo, per il suo costante e fattivo appoggio, per la sua apertura e disponibilità. Vittorio Caporrella e Ludovica Turchi hanno favorito in ogni modo la realizzazione pratica della pubblicazione, anche nei suoi risvolti contabili e amministrativi. A loro va tutta la mia riconoscenza; un ringraziamento caloroso ai miei colleghi e colleghe del Dipartimento che, grazie alla loro fiducia e al nostro affiatamento, mi permettono di sperimentare di continuo quanto mi appassiona nel mio campo di ricerca. A loro devo molto anche per il clima sereno che ci permette di lavorare, cosa per nulla scontata e della quale sono molto grata.

Un grazie infine a Veronica Busi e a Federica Adriani che, insieme agli altri studenti, hanno dato un grande contributo con le loro riflessioni e partecipazione e le cui idee, malgrado non abbiano potuto condurre a termine il loro lavoro, sono state costantemente richiamate in questo volume.