

Ivo Giuseppe Pazzagli\*<sup>1</sup>

## **Antropologia della formazione**

tra promozione della persona e adeguamento ai contesti

### **Sgombrare il campo dal culturalismo**

Se con il termine cultura si vuole indicare un'entità circoscritta, localizzata e descrivibile nei suoi elementi componenti, è evidente che oggi tale concetto appare scarsamente utilizzabile.

L'insoddisfazione degli antropologi è stata sottolineata in vari modi: c'è chi ha parlato di «esagerazione della cultura». Benché questa «esagerazione» abbia avuto anche dei risvolti non disprezzabili in quanto tentativo di presentare al pubblico occidentale le culture «altre» come esperienze condivise dotate di senso, può tuttavia avere effetti di reificazione e alimentare:

- forme di culturalismo esasperato, per così dire dall'interno, da parte cioè di chi condividendo certi codici e significati, fa appello all'idea di cultura per assegnare a quei codici e a quei significati una natura extra culturale, facendoli diventare entità sottratte alla storia e al flusso comunicativo basato sulla negoziazione, la convenzione, l'accordo;
- forme di culturalismo dall'esterno al fine di legittimare progetti egemonici planetari, come quelli condotti all'insegna dell'ideologia dello sviluppo.

### Reificazione della cultura e conflitto

Paradossalmente mentre il concetto di cultura, dopo un decennio di riflessione critica, appare fortemente compromesso e di difficile utilizzabilità pratica in ambito antropologico. Il «culturalismo» ha prodotto una proliferazione nell'uso di tale concetto, utilizzato nello stesso modo nel quale ne avrebbero potuto parlare gli antropologi fino a qualche decennio fa: quasi sempre un atteggiamento «culturalista» si presenta unito a una qualche forma di etnicismo e quindi a una qualche forma di rivendicazione di autenticità, di unicità della propria cultura fondata sulla differenza.

### Tra promozione della persona e adeguamento ai contesti

Come però succede nel caso delle cosiddette «lotte interetniche», la differenza è esasperata a tal punto che un solo aspetto della «cultura» può diventare l'elemento su cui costruire una teoria della «differenza totale» tra etnie.

### **Ha ancora senso parlare di cultura?**

In un mondo in cui il fattore del movimento e «il traffico delle culture» sembrano prevalere sulla coincidenza di cultura, territorio e identità, possiamo ancora utilizzare il concetto di cultura come se questo rinviasse a entità circoscritte nello spazio e nel tempo?

Nell'ecumene globale: nuove nozioni per nuove realtà. Ibridazioni. Cultura come «ambiente comunicativo». La nozione di «ecumene globale». Reti de-territorializzate e culture de-localizzate. Hannerz sostiene che «le culture dovrebbero essere considerate come delle strutture di significato che viaggiano su reti di comunicazione sociale non interamente situate». Arjun Appadarai ritiene che, più che di culture si debba parlare di ethnoscape, di panorami etnici, definiti come «il panorama di persone che costituiscono il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, profughi, esiliati, lavoratori stagionali e altri gruppi e persone in

---

<sup>1</sup> Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna. Il testo viene qui riprodotto nella forma schematica delle diapositive in power point con le quali l'autore ha svolto la sua Relazione.



movimento [...] dato che molte persone e gruppi hanno a che fare con le realtà di doversi muovere o con la fantasia di doversi muovere».

### Habitat di significato

Il relativismo ci ha indotto a pensare alla cultura in termini di «mondi di significato», ma ciò ci porta a pensare la cultura in termini di autonomia e di chiusura.

L'habitat è una metafora derivata dall'ecologia e consente di pensare la cultura come un ambiente in cui vive l'individuo e che può avere dei confini mobili, non necessariamente coincidenti con gli habitat propri di altri attori sociali con i quali si trova ad interagire

Gli habitat possono: espandersi e contrarsi; possono combaciare del tutto, parzialmente o per niente; possono essere identificati sia in singoli individui che in collettività: Per questo è solo l'analisi del processo culturale che si attiva nelle concrete relazioni sociali a poter stabilire quando sia davvero condiviso un habitat di significato. Di fatto, nella maggior parte dei casi il processo culturale viene modellato dall'intrecciarsi di habitat di significato piuttosto differenti fra loro.

### Habitat di significato ed ecumene globale

Nell'ecumene globale molte persone possono condividere parecchi habitat di significato che potrebbero anche risultare del tutto estranei e incomprensibili fra loro. Possono fare la differenza: i luoghi dove siamo nati e la gente che abbiamo incontrato; i libri e i giornali che leggiamo; i canali televisivi abbiamo accesso. Tuttavia il nostro habitat di significato non dipende soltanto dalla misura in cui siamo fisicamente esposti, ma anche dalle nostre capacità di confrontarci con esso. Dipende cioè dai: linguaggi che capiamo, scriviamo o parliamo; dai nostri livelli di alfabetizzazione in rapporto ad altre forme simboliche.

### Verso una nuova definizione di cultura nell'ecumene globale

Hannerz sostiene che la distribuzione dei significati e delle forme significanti nelle relazioni sociali e personali in tutto il mondo oggi è talmente complicato che qualsiasi unità sociale di cui intraprendiamo lo studio in termini culturali rischia di rivelarsi un obiettivo più o meno arbitrario.

L'idea di culture al plurale risulta problematica; è poco più di un espediente limitato di organizzazione intellettuale di cui è difficile sbarazzarsi, ma con scarsa validità scientifica.

L'idea di cultura al singolare, in grado di abbracciare tutta la diversità organizzata di idee ed espressioni, può rivelarsi importante per esplorare il modo in cui l'umanità abita l'ecumene globale.

In questa prospettiva il locale inteso come tradizionale ambito di ricerca dell'antropologo può essere visto come: ciò che accade localmente; cioè quanto noi descriviamo come «vita quotidiana» intesa come quella somma di attività più ripetitive, di natura sostanzialmente pratica, ridondanti e senza fine che si svolgono in ambientazioni fisse e alle quali le persone partecipano senza riflettere molto; ciò che tende ad essere «faccia a faccia», che si svolge in situazioni «focalizzate», in rapporti duraturi, largamente inclusivi. Conseguenze sul piano teorico e metodologico George Marcus a metà degli anni '90 ha proposto l'idea di una «etnografia multisituata nel sistema mondo»: contrapponendo all'idea di un ricercatore orientato a «stare» a «radicarsi», a «risiedere» in un luogo e all'interno di un gruppo, l'idea di un ricercatore orientato a «seguire» i migranti, le produzioni dei prodotti, le metafore, le narrazioni, le biografie, i conflitti; ponendo l'accento sui processi del nomadismo contemporaneo e sui suoi effetti sia a livello globale che locale.

Oggi lo studio antropologico, anche quando necessariamente si concentra su contesti e gruppi localizzati: parte dal presupposto che le unità d'analisi non sono mai «delimitate» e identificate automaticamente nei «gruppi locali». Esso tende a focalizzarsi sulle rappresentazioni dei soggetti in relazione alle loro pratiche che, proprio come le rappresentazioni, sono determinate dal loro essere parte di un mondo sempre più globalizzato e de-localizzato. Si pone l'obiettivo di far emergere configurazioni di pratiche sociali, di simboli, di stili di vita, più o meno stabili nel tempo e nello spazio, senza mai dimenticare il carattere «aperto» all'influenza del globale di tali pratiche, anche quando le retoriche dell'autenticità, utilizzate dai gruppi che proclamano il loro diritto all'esistenza e al riconoscimento, tendono ad affermare il contrario

### **Per un'antropologia dei contesti educativi e formativi**

Nella prima metà del secolo scorso, con il concetto di inculturazione, l'antropologia, ha contribuito a estendere gli ambiti nei quali sono rintracciabili processi significativi di insegnamento/apprendimento, ma che non sono riconosciuti come tali perché caratterizzati da: basso livello di intenzionalità; elevata informalità; carattere fortemente implicito e scarsamente accessibile all'individuo dei contenuti trasmessi in quanto iscritti nella organizzazione profonda del sistema e delle regole comunicative di un gruppo. Riguardano il modo di percepire, interpretare e dare significato ai contesti più che contenuti specifici. Sono processi che si sviluppano dentro una molteplicità di condizioni e contesti, e coinvolgono una molteplicità di attori istituzionali e no.

A seconda del livello di riconoscimento sociale dei diversi contesti in cui vive il soggetto considerato possiamo distinguere fra: formali e informali.

Fra i **contesti caratterizzati da informalità** possiamo considerare: la famiglia (larga parte dell'educazione familiare è caratterizzata da informalità); la strada; il gruppo dei pari; i mass media, i contesti lavorativi. In questi contesti i processi di trasmissione/apprendimento paiono caratterizzati da apprendimenti orientati al mantenimento di relazioni di scambio con l'ambiente (fisico, sociale, ecc.) anche conflittuali. Si tratta di apprendimento di modi congruenti di dare significato all'esperienza, di interpretare quanto accade nel proprio campo di esperienza, nonché di acquisizione di strategie comunicative e di apprendimento assai diverse da quelle che caratterizzano i contesti educativi formali,

Fra i **contesti caratterizzati da elevata formalizzazione** dei processi e dei contenuti possiamo individuare: la scuola; l'educazione religiosa; l'educazione nell'extrascuola, quando è caratterizzata dalla presenza di un curriculum formalizzato e intenzionale (scoutismo, campi vacanze, ecc.), la formazione nelle sue diverse articolazioni.

Questi contesti, certamente caratterizzati da elevata formalizzazione delle regole, dei saperi e dei processi di trasmissione, comprendono anche apprendimenti impliciti di norme, valori e strategie di azione.

### **I nuovi contesti di inculturazione nell'epoca della comunicazione globale**

I contesti educativi, presso ogni gruppo sono, più o meno intenzionalmente, strutturati in rapporto ai valori e alle rappresentazioni condivise all'interno del gruppo. Tuttavia, la diffusione su scala planetaria dei mezzi di comunicazione di massa ha profondamente modificato i contesti inculturativi tradizionali e tutti i gruppi sono costretti a convivere con l'azione di agenzie che strutturano i nostri immaginari secondo obiettivi, regole e contenuti che sfuggono al nostro controllo. Possono ignorarne l'incidenza, demonizzarle o utilizzarle a fini propri, ma la presenza dei media è ineludibile quanto capace di incidere profondamente nell'organizzazione dei modi di comunicare, nella definizione di aspirazione e progetti di vita, ecc.

Con i processi di globalizzazione, inoltre, i diversi attori che partecipano alla strutturazione dei contesti educativi e di inculturazione, non condividono gli stessi habitat di significato.

### **I contesti educativi e formativi come comunità di pratiche**

Gli studi condotti, a partire da diverse prospettive teoriche e metodologiche, sui contesti educativi, di apprendimento e di socializzazione nella seconda metà del secolo scorso hanno mostrato che gran parte della conoscenza è fondamentalmente non linguistica, e i concetti consistono di reti implicite di significati che si formano con l'esperienza pratica del mondo.

In certe circostanze, questa conoscenza non linguistica può essere espressa in forme discorsive e diventare esplicita, ma ciò ne cambia il carattere nel processo. «La conoscenza quotidiana è tacita, non esplicita, non proposizionale» (Maurice Bloch 1991).

I modelli culturali per Bloch sono «modelli mentali», cioè moduli di competenze strettamente interrelati che lavorano in parallelo, pacchetti integrati di *pattern* di azione esperta, che non vengono appresi come regole (né dai bambini nelle proprie culture, né dagli antropologi quando si immergono in altre culture), ma nell'imitazione, nel coinvolgimento (fattivo, motorio, cognitivo, emotivo) in attività e contesti pratici. Anzi, i più importanti aspetti della conoscenza umana sono, e devono essere, impliciti. Se sono impliciti possono essere messi al lavoro con grande speditezza, «senza pensarci», per esempio quando si tratta di riconoscere modelli ricorrenti di oggetti (schemi) che permettono di riconoscere certe situazioni e ambienti come «tipici» e di sapere come comportarsi.

### Il concetto di *situated learning*

Il metodo etnografico e la teoria antropologica, soprattutto nelle sue componenti maggiormente influenzate dalle teorie interazioniste, hanno una sensibilità spiccata per la specificità dei contesti entro cui avviene lo sviluppo della persona umana, e per la loro determinazione sociale e storica.

In questo quadro teorico, l'apprendimento viene visto non come un'acquisizione mentale individuale, ma come una trasformazione sociale, nella cornice di una comunità di pratica che condivide scopi, strumenti e attività (Pontecorvo 1995, 23). Jean Lave e suoi colleghi hanno proposto il concetto di apprendimento situato (*situated learning*), incentrato sulle nozioni di pratica, comunità e partecipazione. L'originalità di questo approccio sta nel porre fuori dall'individuo lo studio dei processi fondamentali di sviluppo della persona, sottolineando l'aspetto sociale dei processi di mediazione (relazionale e materiale) che caratterizzano l'azione umana. In altre parole, è l'azione pratica, orientata a compiti e oggetti quotidiani (come per esempio nelle situazioni di lavoro) ad assurgere ad oggetto principe dello studio dell'interazione tra individui (compresa la comunicazione simbolica).

La teoria dell'apprendimento situato prevede che: l'apprendimento costituisca una parte di un processo più vasto, quello per cui diventiamo membri di una comunità di pratica; l'apprendimento sia perciò un aspetto costante del nostro essere-nel-mondo; l'apprendimento sia un processo intrinseco al processo di costruzione delle identità.

Secondo Barbara Rogoff lo sviluppo cognitivo dei bambini è un processo di apprendistato che avviene grazie alla loro partecipazione guidata nell'attività sociale. Si tratta cioè di imparare a padroneggiare veri e propri strumenti culturali, così come in un'officina si imparano a padroneggiare utensili, ne si esplorano i limiti e li si personalizza creativamente. Interagendo con i propri pari e imparando dai propri predecessori, i bambini partecipano di un sistema di attività storicamente e culturalmente strutturato. Ciò che viene appreso fin dall'infanzia è un vero e proprio curriculum culturale, costituito di abilità e prospettive, tecnologie, norme e istituzioni che appartengono alla propria comunità di riferimento.

Processi di apprendimento come acquisizione di competenza culturale Anche l'aspetto cognitivo dell'apprendimento quindi sarebbe da ricondurre, non a processi di apprendimento individuale, ma ad attività collettive e condivise.

L'apprendimento si configurerebbe non come trasferimento di competenze da un individuo a un altro, ma come partecipazione. In altre parole, si apprende non perché si vuole o si devono apprendere certi contenuti, ma si apprende nello sforzo di appartenere a una comunità di pratica, di diventare un membro competente e socializzato ai valori di quella comunità.

Anche l'apprendimento del linguaggio risulta essere un caso emblematico della più generale socializzazione a comunità di pratica e di discorso: il comportamento appreso nella socializzazione al linguaggio infatti non è esclusivamente verbale, è relativo alle culture in cui si cresce, e costituisce un aspetto fondamentale dell'inserimento nella comunità caratterizzata dalla mediazione semiotica del linguaggio.

### Apprendimento come apprendistato

Così come nell'apprendistato si apprende attraverso la partecipazione a routine corporee e spesso difficili da formulare verbalmente, attraverso la manipolazione di oggetti e strumenti, attraverso una progressiva assunzione di responsabilità, da modelli di ruolo inter-generazionali, così attraverso la partecipazione in routine anche periferiche e ripetitive si apprende il ritmo, il gergo e l'organizzazione spaziale del luogo di lavoro, e ci si impratichisce in modo fisico e diretto del contesto di lavoro: anche l'apprendimento a scuola non consiste nella trasmissione neutra di competenze, ma in una «attività situata» di una comunità orientata a scopi, i quali possono essere ben diversi da quelli indicati dalla programmazione scolastica. Addirittura tutta una batteria di strategie collaborative (l'accordo sul da farsi, la pianificazione e suddivisione del lavoro, l'invenzione e la comunicazione di procedure, il reciproco scambio di informazioni e di aiuto) possono portare a strategie di aggiramento dell'ostacolo con i pochi strumenti cognitivi già a disposizione (per esempio quelle di conta e di raggruppamento, per ottenere i risultati di operazioni come la moltiplicazione e la divisione), senza per questo acquisire le procedure di calcolo matematico che costituiscono l'obiettivo dell'insegnamento, ma perseguendo lo scopo di offrire una buona prestazione all'insegnante e ai genitori e di evitarne il rimprovero (Pontecorvo 1995, 33)



L'apprendimento avviene quindi anche in modo implicito e preterintenzionale, in modo incorporato piuttosto che come risultato di un'azione diretta di insegnamento. L'abilità performativa e cognitiva verrebbe quindi acquisita attraverso il coinvolgimento, anche altamente emotivo, in un processo di socializzazione.

### **L'importanza della ricerca comparativa**

La ricerca etnografica in contesti culturalmente diversi è essenziale: sia per far risaltare istituzioni sociali e strumenti cognitivi che essendo co-constitutivi del nostro punto di vista e della nostra quotidianità ci risultano trasparenti, «naturali», aproblematici, sia per mettere in evidenza gli aspetti politici, economici e religiosi, per nulla neutrali o «spontanei», delle istituzioni che strutturano la routine pratica e informale della nostra quotidianità.

Solo da una prospettiva comparativa è possibile valutare se queste istituzioni — per esempio quelle scolastiche — favoriscano lo sviluppo di valori orientati all'individualismo o alla collaborazione, al macchinismo o alla responsabilità sociale, al ragionamento logico in astratto o al ragionamento pratico in contesti concreti, alla velocità o alla competenza all'esecuzione o alla scelta ponderata.

Lo studio delle comunità di pratica è stato di grande ispirazione anche per il mondo della formazione e dell'organizzazione aziendale: sia per considerare nuovi metodi di analisi da «dentro le organizzazioni», sia per valorizzare come risorse dell'organizzazione la specificità dei saperi pratici della comunità, la diversità delle loro strategie di risposta alla crisi, e la loro potenzialità di creatività e innovazione.

### **Alcuni corollari per concludere**

Se pensiamo ai processi educativi e formativi come processi di acquisizione di competenze culturali, e quindi come partecipazione a differenti e molteplici comunità di pratiche: qualsiasi apprendimento, in quanto comporta cambiamento, deve fare i conti con i saperi incorporati precedentemente. Nemmeno i bambini sono contenitori vuoti da riempire e ancor meno lo sono gli adulti.

Per questo la formazione, soprattutto la formazione sul lavoro, deve tenere conto del fatto che, la sua efficacia, più che con l'acquisizione di nuovi saperi, è da mettere in relazione, con la capacità di produrre una riorganizzazione dei saperi precedentemente appresi in comunità di pratiche e incorporati.

L'apprendimento non può essere scisso dai contesti nei quali si realizza, dalle rappresentazioni che li attraversano, dalle negoziazioni e dalle strategie identitarie che gli attori mettono in campo. Pertanto una buona competenza nella lettura dei contesti formativi, orientata in senso antropologico ed etnografico, diventa un utensile indispensabile nella cassetta degli attrezzi del formatore per comprendere ciò che effettivamente viene attivato dal suo «agire».

Occorre tuttavia tenere presente che parlare di comunità di pratiche, di sapere incorporato, non significa avere a che fare con contesti circoscritti e isolati.

Tutti i contesti si situano all'incrocio fra locale e globale e l'ordine che li caratterizza è sempre un ordine provvisorio, un senso comune condiviso, soggetto a continue negoziazioni fra attori che condividono abitudini di significato diversi e spesso confliggenti.