

a Ferdinando

Direttore:

Francesco Zanotelli (Università degli Studi di Firenze)

Comitato scientifico:

Marco Bassi (Università di Trento), Mara Benadusi (Università di Catania),
Massimo Bressan (IRIS Ricerche, Prato), Jean-Pierre Olivier de Sardan (EHES/CNRS/LASDEL), Ralph Grillo
(Emeritus, University of Sussex), Selenia Marabello (Università di Bologna),
Ivo Quaranta (Università di Bologna), Bruno Riccio (Università di Bologna),
Massimo Tommasoli (IDEA, Nazioni Unite), Elena Zapponi (Università di Venezia Ca' Foscari).

*La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato su revisione paritaria,
imparziale e anonima (peer-review)*

Volumi pubblicati:

1. Zanotelli F., Lenzi Grillini F. (a cura di), *Subire la Cooperazione?*
2. Pinelli B., *Donne come le altre*
3. Pellicchia U., Zanotelli F. (a cura di), *La cura e il potere*
4. Solinas P.G., *Ancestry*
5. Bartra R., *Antropologia del cervello*
6. Saitta P. (a cura di), *Fukushima, Concordia e altre macerie*
7. Crivellaro F., *Etnografia del microcredito in Italia*
8. Fichera F., *Ammalarsi di benessere*
9. India T., *Antropologia della deindustrializzazione*
10. Boni S., *Il poder popular*
11. Pinelli B., Ciabbari L., *Dopo l'approdo*
12. Benadusi M., *La scuola in pratica*
13. Quattrocchi P., *Oltre i luoghi comuni*
14. Severi I., *Quick and Dirty*
15. Riina M., *L'erba tinta*
16. Casella Paltrinieri A., *Prendersi cura*
17. Pusceddu A.M., Ravenda A.F. (a cura di), *Il laboratorio oltre la metropoli*
18. Zecca Castel R., *Mastico y Trago*
19. Benadusi M., Giuffrè M., Marabello S., Turci M., *La caduta*
20. Benadusi M., *Maremoto*
21. Strano A., *La dialettica del mio corpo disabile*

ESPERIENZE DI DOCENZA SITUATA

LA DIDATTICA UNIVERSITARIA
TRA RICERCA E TERZA MISSIONE

a cura di

Roberta Bonetti



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

La presente pubblicazione ha beneficiato del contributo del progetto “An online community of relationship-centred university educational innovation”, Programma Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – Bando 2022, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU; Codice MUR: 2022J3CXWT; CUP: J53D23011450006; Misura PNRR: M4.C2.1.1.; Avviso: 104/2022.



Edizione digitale rilasciata con:

Licenza Creative Commons CC BY NC ND 4.0

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate

Testo integrale disponibile all'url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Esperienze di docenza situata /

a cura di R. Bonetti. -

Firenze : editpress, 2026. -

264 p. ; 21 cm

(Antropologia per la società ; 22.)

ISBN 979-12-80675-85-9

e-ISBN 979-12-80675-86-6

Permalink formato digitale:

<digital.casalini.it/9791280675866>

Proprietà letteraria riservata

© 2026 editpress, Firenze

Via Lorenzo Viani, 74

50142 Firenze - Italy

www.editpress.it

info@editpress.it

Printed in Italy

Indice

- 9 Introduzione. La docenza situata: co-creazione della conoscenza e responsabilità pubblica
Roberta Bonetti
- 41 Premessa al percorso di ricerca. Situarsi ecologicamente tra concorsi e precarizzazione, sulle tracce di Jean Lave e Paulo Freire
Lavinia Lopez
- 63 Alterare immaginari, stabilire legami nuovi: l'evento dell'apprendere nel campo come nell'aula
Ferdinando Fava
- 77 Comprendere attraverso la pratica: una forma di apprendimento corporeo e situato nella didattica dell'Antropologia della danza
Cristiana Natali
- 101 Tra campo e campus: ricerca con gli Xakriabá attorno ai musei
Mathews Machado Vaz, Nei Leite Xakriabá, Joel Gonçalves Xakriabá, Ana Maria R. Gomes
- 129 Apprendere attraverso il design: lo sviluppo dei potenziali socio-tecnici inespressi nei contesti del Mezzogiorno
Rossana Carullo, Rosa Pagliarulo

- 159 Progettare attraverso immagini mentali. Un approccio innovativo alla didattica dell'architettura
Linda Buondonno, Andrea Giachetta
- 183 Una didattica del dialogo tra autorità e responsabilità: l'uso del diario autoriflessivo commentato e collettivo in interpretazione dialogica
Nora Gattiglia
- 209 Maestre all'università ed ecosistema pedagogico urbano. Un gruppo di ricerca in Sicilia (2019-2025)
Vincenzo Schirripa, Maura Tripi
- 233 Praticare la collaborazione: un'esperienza di ricerca e didattica universitaria con gli studenti e i professionisti
Tiziana Tarsia
- 257 Autorə

Esperienze di docenza situata

La didattica universitaria tra ricerca e terza missione

Introduzione. La docenza situata: co-creazione della conoscenza e responsabilità pubblica¹

Roberta Bonetti

L'Università attraversa oggi una fase di profonda interrogazione sul proprio mandato formativo, in un contesto segnato da rapidi mutamenti sociali, culturali e tecnologici. Pur continuando a rappresentare un epicentro vitale per la produzione e la trasmissione del sapere, essa mostra una significativa carenza di indagini sistematiche sulle dinamiche interne alle aule universitarie, arene di intensa trasformazione creativa (Ingold 2019) nonché luoghi cruciali per la pratica antropologica e per l'attivazione di processi di cambiamento sociale (Blum 2019; Gusterson 2017; Wies, Haldane 2023).

In questa prospettiva si colloca il presente volume, che adotta un approccio etnografico e interdisciplinare per esplorare l'Università come un vero e proprio laboratorio vivente: uno spazio in cui insegnamento e apprendimento diventano occasione di sperimentazione, di elaborazione di nuove metodologie didattiche e di riflessione critica sul ruolo dell'istituzione accademica nella società contemporanea.

Il volume presenta una serie di esperienze in cui diversi *keepers* – docenti, esperti, tutor, interlocutori privilegiati – attivano pratiche di insegnamento capaci di stimolare le funzioni psicosociali dell'“apprendimento situato” (Lave 2019; Engeström 1987). Tali pratiche non solo incidono sul dialogo intergenerazionale e sulle applicazioni concrete delle discipline, ma contribuiscono anche a rendere visibili i processi di marginalizzazione territoriale che continuano a orientare curricula e strategie educative nelle università italiane.

Il termine “apprendimento situato” deriva – come noto – dalle ricerche pionieristiche di Jean Lave, che hanno profondamente influenzato l’antropologia dell’educazione, la riflessione pedagogica e, più in generale, la teoria e la metodologia antropologiche. Lave mostra come la formazione e la conoscenza non siano mai processi astratti o separati dal contesto, ma prendano forma e si trasformino all’interno della relazione sociale e delle “comunità di pratica”.

Non sorprende, dunque, che anche in ambito universitario si parli sempre più frequentemente di conoscenza e apprendimento situati. Ciò avviene tuttavia in un contesto che, per tradizione storica e protocollare, ha a lungo celebrato il modello humboldtiano del *lone researcher*: la figura del ricercatore solitario che, una volta completato il proprio percorso di *Bildung*, restituisce il sapere all’istituzione, a sua volta immaginata come luogo deputato all’universale dell’intelletto.

I saggi qui raccolti interrogano criticamente l’immagine tradizionale del/la docente come figura isolata e autosufficiente, proponendo invece una concezione dell’insegnamento fondata sull’ascolto, sulla responsabilità sociale e sulla costruzione condivisa del sapere. Su questa scia, il volume intende affermare diversi punti: che il sapere disincarnato non rappresenta più un ideale perseguibile, che i discenti parlano lingue diverse rispetto all’universale, e che lo stesso concetto di “universale” tende oggi a perdere la sua presunta funzione emancipativa.

A partire dall’aula – intesa non solo come spazio fisico ma come *agorà* culturale e luogo di produzione collettiva di senso – si sviluppa un dialogo continuo tra studenti e docenti. Da questo dialogo emergono forme di partecipazione attiva, consapevole e riflessiva, insieme a eventi critici e momenti generativi di *disconcertment* (Verran 2001) che si collocano ai confini tra discipline ed epistemologie. È proprio in questi spazi liminali che si aprono nuove possibilità per prassi creative e trasformative.

Collocandosi all’incrocio tra pedagogia critica, antropologia dell’educazione e teoria sociale, l’indagine mette in luce uno dei

paradossi più evidenti dell'Università contemporanea: da un lato, la pressione crescente verso la performance individuale e la produzione di risultati misurabili; dall'altro, la necessità, sempre più avvertita, di rafforzare l'impegno pubblico dell'istituzione e di sviluppare forme collaborative, aperte e dialogiche di insegnamento e ricerca.

Inspirandosi al pensiero di autori quali Rancière (1991), Freire (1970), Dewey (2015), Bateson (1972), Lave (2019), Verran (2001) e Stengers (2010), i contributi raccolti – firmati da docenti di diverse aree disciplinari e università italiane – interrogano il ruolo della soggettività docente e del sapere incarnato, mostrando come questi elementi contribuiscano in modo decisivo alla co-creazione di setting educativi orientati all'impegno pubblico (Dewey 1916, 1927).

Al tempo stesso, i saggi analizzano le resistenze culturali e istituzionali che ostacolano questo cambiamento, proponendo pratiche didattiche fondate sul co-apprendimento, capaci di ripensare lo spazio, la relazione e il discorso collettivo. Queste esperienze si configurano come alternative al paradigma neoliberale, fondato su individualismo, competizione e logiche lineari di progresso (Stengers 2010, 2017; Masschelein, Simons 2013; Säfström, Biesta 2023). Al contrario, riportano al centro l'insegnamento e la formazione universitaria come pratiche sociali e politiche, in grado di attivare trasformazioni reali attraverso il dialogo, la condivisione e la responsabilità reciproca.

Alla luce di queste sfide e opportunità, il volume invita ad approfondire l'apprendimento da una prospettiva antropologica e, più in generale, attraverso una lente applicativa e interdisciplinare, capace di interrogare i contesti e le esperienze quotidiane dei professionisti dell'educazione. L'intento è favorire una riflessione critica sui metodi e sulle prassi didattiche, incoraggiando la condivisione di esperienze da cui possano emergere implicazioni concrete per un apprendimento trasformativo, radicato nel tessuto stesso della vita universitaria.

1. Didattica come apprendimento di frontiera: dal knowledge transfer al co-apprendimento

La crescente attenzione alle questioni di interesse pubblico sta progressivamente ridefinendo il ruolo delle istituzioni universitarie, orientandole lungo traiettorie che vanno da una forte impronta imprenditoriale a forme più inclusive di partecipazione sociale. A livello internazionale – soprattutto nel contesto anglosassone – questa evoluzione si è tradotta nel concetto di *community engagement*, mentre in Italia ha trovato espressione nella nozione di Terza Missione. Quest’ultima, tutt’altro che recente, riunisce sotto un’unica definizione la pluralità di attività che mettono in relazione Università e società, contribuendo a trasformare l’ateneo in un ecosistema tridimensionale, capace di integrare ricerca, didattica e impegno pubblico. Se in Italia è meno consueto pensare la Terza Missione come parte integrante di didattica e ricerca, in altri contesti – ad esempio nelle università brasiliane, come ricorda Ana Gomes – questa integrazione rappresenta la norma. Qui si lavora sul trionomio *ensino* (Didattica), *pesquisa* (Ricerca) ed *extensão* (Terza Missione). Quest’ultima esprime non tanto una “missione” calata dall’alto verso l’esterno, quanto un movimento di apertura e continuità che estende l’Università al territorio e, al tempo stesso, porta il territorio dentro l’Università. Non si tratta quindi di un’attività accessoria, bensì di una dimensione costitutiva dell’accademia, che riconosce nelle relazioni con comunità, movimenti sociali e saperi locali una componente essenziale del proprio mandato educativo e scientifico.

In questa cornice, riflettere sulla Terza Missione significa andare oltre il suo impatto istituzionale per interrogarsi sul senso stesso dell’insegnamento universitario. La didattica non può più essere ridotta a mero dispositivo di trasmissione del sapere, ma si configura come spazio generativo, in cui la conoscenza è praticata come bene comune. Da qui nasce il superamento del tradizionale modello di *knowledge transfer* a favore di un paradigma basato sulla co-creazione: un apprendimento situato e condiviso, in cui la

formazione diventa al tempo stesso luogo di crescita individuale e ambito di scambio e trasformazione sociale.

In questo quadro si inserisce anche il mio percorso personale, avviato all'interno dell'Osservatorio di Terza Missione e proseguito nel Presidio di Qualità dell'Ateneo di Bologna, di cui sono membro attivo e referente per l'area umanistica². Queste esperienze mi hanno permesso di osservare da vicino dinamiche di cambiamento che hanno aperto spazi inediti di confronto tra docenti di ambiti differenti, favorendo la nascita di relazioni inter- e transdisciplinari capaci di mettere in tensione i confini epistemologici e organizzativi dei saperi. Non per superarli definitivamente, ma per esplorarne le soglie, abitare zone liminali e attraversare territori spesso segnati da conflittualità epistemiche e istituzionali.

È proprio questa dimensione circolare, ancora poco indagata, che meriterebbe un'attenzione più sistematica, anche in virtù delle possibili ricadute retroattive sulla didattica universitaria. Sebbene infatti il dibattito sull'impegno sociale dell'Università sia in costante crescita, la sua portata trasformativa appare oggi ridimensionata. Qui si manifesta un paradosso: da un lato si invoca un coinvolgimento più profondo dell'Università con la società; dall'altro, le politiche accademiche tendono a ricondurre questa relazione a logiche di impatto, occupabilità e misurabilità, rischiando così di oscurare il valore intrinseco dell'impegno civico.

I casi studio analizzati nell'ambito della Terza Missione, sia nella VQR 2015-2019 sia nella successiva 2020-2024, hanno evidenziato le difficoltà nel superare la tradizionale dicotomia tra Università e società. Una parte di questa criticità deriva dai criteri e dalle griglie valutative adottati, spesso poco adeguati alle specificità delle pratiche di ricerca. Inoltre, poiché le attività di Terza Missione devono risultare coerenti con i piani strategici di ateneo e di dipartimento, il loro riconoscimento dipende in larga misura dal livello di cofinanziamento esterno.

L'analisi dei casi ha mostrato anche come i ricercatori si trovino talvolta nella condizione di dover applicare metodologie che non padroneggiano pienamente, facendo riferimento – non

sempre in modo appropriato – alla ricerca applicata per promuovere il coinvolgimento dei cittadini in progetti che, di fatto, non controllano appieno. In alcuni casi, queste dinamiche rischiano persino di entrare in tensione con l’etica professionale del ricercatore (Benadusi, Altin 2022, p. 36).

Questa riconfigurazione, spesso giustificata dalle politiche di disinvestimento pubblico e da un’interpretazione riduttiva dell’autonomia universitaria, ha progressivamente trasformato il ruolo sociale dell’Università, riducendolo a una funzione prevalentemente economico-commerciale. L’istituzione finisce così per assumere i tratti di un fornitore di beni e servizi – brevetti, licenze, titoli di studio, certificazioni – secondo una logica di mercato che tende a mercificare la conoscenza, ridotta a un insieme di prodotti scambiabili (Slaughter, Rhoades 2004; Shore, Wright 2017) e, di conseguenza, vulnerabile rispetto alla natura rigenerativa della condivisione. Come osservano Bollier (2014) e De Angelis (2017), il rinnovamento continuo delle risorse e dei soggetti coinvolti è costantemente esposto a recinzioni e appropriazioni; una dinamica che, secondo Szadkowski (2019, p. 243), tende a privatizzare ciò che nasce da pratiche collettive e collaborative.

In questo quadro, la Terza Missione rischia di essere interpretata come un canale per attrarre risorse alternative a quelle pubbliche (Compagnucci, Spigarelli 2020, p. 7), diventando il terreno privilegiato di un ricercatore “imprenditoriale”: autonomo, orientato alla costruzione di partnership strategiche e profittevoli, capace di muoversi in contesti flessibili funzionali all’accumulo di crediti, titoli e riconoscimenti (Shore, McLauchlan 2012; Simons 2020).

Questa prospettiva tende tuttavia a oscurare la ricchezza di relazioni già attive tra Università e soggetti sociali – istituzioni, associazioni, piccole realtà produttive – che continuano a generare collaborazioni significative fondate sullo scambio, sulla corresponsabilità e sull’impegno civico (Wright 2016).

Pur marginalizzate nei processi valutativi, tali pratiche – talvolta collocate al di fuori delle forme canoniche dell’insegnamento e delle strutture istituzionali – rappresentano esempi concreti di

un'Università radicata nei territori e capace di produrre valore sociale condiviso.

Dall'analisi dei casi più recenti emerge inoltre il valore propositivo del “tessere relazioni comuni”, mentre restano meno indagate le dimensioni del dissenso e del conflitto (Benadusi, Altin 2022). Eppure, il conflitto costituisce un elemento imprescindibile di ogni processo di trasformazione sociale (Bonetti 2025). Non sorprende, quindi, che molti casi studio enfatizzino nei titoli termini come bellezza, gentilezza, consapevolezza, storytelling, inclusione e *community engagement*, elevandoli a tratti distintivi delle pratiche descritte (Benadusi, Altin 2022, p. 31). Mancano tuttavia contributi capaci di offrire una prospettiva davvero critica, in grado di sottrarre il concetto di bene pubblico alla retorica e di restituirgli il suo significato più profondo: quello di fondamento della socialità.

È in questo spazio che la disciplina antropologica assume un ruolo decisivo, rendendo visibile ciò che rimane ai margini delle metriche di impatto e valorizzando ciò che, pur sfuggendo alle rappresentazioni formalizzate, costituisce il cuore vivo delle relazioni educative e territoriali.

Diventa quindi urgente orientare la didattica verso forme di formazione che riconoscano e valorizzino frizioni, dissensi e tensioni come elementi costitutivi del confronto pubblico. In questa direzione si collocano le esperienze basate su pratiche collaborative di lungo periodo, che richiedono un coinvolgimento profondo e continuativo. Si tratta di processi attraversati da contraddizioni e ambivalenze che, pur orientati al bene pubblico, si sottraggono alla logica delle ricadute economiche immediate per privilegiare mutualismo, ricorsività e circolarità nello scambio tra Università e società.

Rischiare sul terreno della relazione, esporsi all'imprevedibile, accettare il disaccordo: sono dimensioni che raramente trovano spazio nei linguaggi dell'accountability, ma è proprio in questa zona di vulnerabilità che si gioca una delle sfide più profonde della formazione contemporanea.

Anche le esperienze nate da collaborazioni interdisciplinari, pur ricche di potenziale trasformativo sul piano scientifico, incontrano spesso difficoltà sul campo, dove affiorano tensioni e divergenze inattese. Sono proprio questi spazi liminali, nei luoghi dell'incontro, a generare elementi talvolta inconciliabili ma preziosi: occasioni per rimettere in discussione e ripensare dalle fondamenta le modalità stesse della formazione e della ricerca condivisa. In questo contesto, gli interlocutori locali incontrati sul campo si presentano come un insieme composito e diversificato: funzioni, ruoli, status e prospettive differiscono profondamente, così come i criteri e i valori attraverso cui viene inteso l'interesse pubblico, che non risulta affatto univoco né armonicamente condiviso (Benadusi, Altin 2022, p. 25).

Questa dinamica è emersa con particolare chiarezza nel lavoro dell'area 2, dedicata alla produzione di beni pubblici, di cui sono attualmente referente. Da qui ha preso forma un interrogativo cruciale: come avviare iniziative ad alto impatto pubblico – dalla valorizzazione del patrimonio allo sviluppo del turismo, fino al coinvolgimento delle comunità locali – nei termini richiesti dalle agende istituzionali, senza però depoliticizzare il dissenso o, peggio, riprodurre logiche neocoloniali ed estrattive?

In questa prospettiva, l'aula come spazio di sperimentazione didattica assume un ruolo strategico: da un lato per la complessità irriducibile dei contesti e delle discipline in cui si opera, dall'altro per la forza trasformativa che i territori esercitano sull'università stessa. È qui che emerge un paradosso significativo: spesso le figure percepite come realmente “estrane” o destabilizzanti non sono i soggetti culturalmente “altri” o le comunità locali ma, sorprendentemente, i colleghi di ambiti disciplinari affini, considerati nei dipartimenti come “vicini di casa”. Così, “l'aula come campo”, nella sua natura instabile e relazionale, disarticola prossimità solo apparenti e mette in discussione confini dati per acquisiti, mostrando come l'alterità possa annidarsi anche – e talvolta soprattutto – nella familiarità disciplinare.

Sono questi i temi che occorre affrontare, riconoscendo la complessità dei contesti d'intervento e resistendo alla tentazione di semplificare o neutralizzare le tensioni politiche e culturali che attraversano ogni progetto di *engagement*. La sfida dei percorsi partecipativi risiede nella capacità di costruire nel tempo un orizzonte condiviso di senso, attraverso la negoziazione di obiettivi e interrogativi di ricerca. Si tratta di un lavoro ricorsivo e dialogico, aperto al confronto e orientato a generare esiti capaci di assicurare a tutte e tutti un accesso effettivo a processi di capacitazione (Sen 2001), intesi come reale ampliamento dei diritti sociali e politici, da riconoscere come prerogativa universale di ogni essere vivente.

In questo quadro, le criticità che inevitabilmente emergono non vanno intese come semplici ostacoli operativi, ma come occasioni preziose per esplorare – spesso in modo creativo e retrospettivo – il potenziale trasformativo della didattica. Riflettere oggi sul ruolo della formazione, e in particolare sulla sua relazione con la produzione di beni pubblici, significa confrontarsi con esperienze fondate su presupposti radicalmente diversi rispetto alle logiche di valutazione, *accountability* e *ranking*.

Da questa consapevolezza prende avvio la riflessione proposta nel volume: spostare l'attenzione sulle pratiche quotidiane, spesso invisibili, che abitano l'Università – nelle aule, nei laboratori, nei corridoi – e sulle azioni silenziose ma potenzialmente trasformative che coinvolgono studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo nel confronto con questioni di interesse collettivo.

In tale scenario, l'apprendimento situato – radicato nell'esperienza d'aula e concepito come processo continuo – assume un rilievo decisivo. La sua resistenza a forme di appropriazione e formalizzazione lo rende uno spazio fragile e, al tempo stesso, generativo: uno spazio che richiede cura condivisa, attenzione costante e la disponibilità a sospendere certezze acquisite. È proprio questa apertura a farne uno strumento critico capace di interrogare il presente da prospettive inedite.

Non si tratta soltanto di un cambiamento metodologico, ma di una postura epistemica: la didattica si configura come spazio

di apprendimento di frontiera (Masschelein 2019), in cui ricerca e impegno sociale si intrecciano profondamente. L'Università diventa così un laboratorio relazionale, dove il sapere prende forma attraverso incontri situati, capaci di rallentare il ritmo dell'accademia e aprire varchi di pensiero condiviso, al di fuori di modelli gerarchici o estrattivi.

2. Aula come territorio e comunità aperta della ricerca

Nei processi partecipativi, la consapevolezza non è mai un risultato automatico del coinvolgimento: si costruisce in contesti complessi, attraversati da tensioni, attriti e confronti non sempre pacifici. Considerare l'aula come spazio generativo e come comunità aperta della ricerca significa attribuirle un compito che va oltre la semplice produzione di conoscenza per attivare dinamiche di trasformazione nei contesti in cui si inserisce, riconoscendo nell'ascolto e nel conflitto un terreno fertile per l'apprendimento.

Come ricorda Chiara Cappelletto, «insegnare è un lavoro critico situato, vincolato a una continua negoziazione interpersonale con studentesse e studenti, con loro noi stringiamo corso dopo corso una polemica alleanza [...] – in presenza» (Cappelletto 2019, p. 15). Non si tratta però di un gesto sentimentale: «Situare l'insegnamento significa uscire dalla torre d'avorio dell'autosufficienza umanistica e sapere almeno da dove gli studenti vengano, conoscerne le attese e un poco le storie intellettuali: che cosa leggono, che cosa guardano, come parlano. Fare i conti con la loro diffidenza per la pagina scritta. Comprenderne il linguaggio corporeo, anche» (p. 15).

La formazione che prende vita in un'aula concepita come comunità aperta e attraversata da tensioni si rivela cruciale non solo per la crescita personale e collettiva, ma anche per l'esercizio consapevole della cittadinanza e per l'esperienza stessa della ricerca, soprattutto quando assume una dimensione

interdisciplinare e radicata nei territori. Difatti, la risposta ai bisogni e alle priorità espresse dai contesti locali non nasce mai in modo spontaneo o pienamente orizzontale, né può essere ridotta a una semplice reciprocità simmetrica. Al contrario, si costruisce attraverso percorsi complessi e talvolta faticosi, segnati da contraddizioni, attriti, incomprensioni e persino fallimenti.

È proprio questa complessità a renderli necessari e autenticamente trasformativi. Ignorarla significherebbe ridurre il *community engagement* a una performance simbolica, comunicativamente efficace ma priva di radicamento, oppure relegarlo a circuiti autoreferenziali, incapaci di generare scambi duraturi con le molteplici forme della cittadinanza e con la vita politica locale.

Per evitare che il campo relazionale si irrigidisca o perda di significato, diventa fondamentale apprendere e adottare posture flessibili, capaci di resistere alle logiche dei protocolli standardizzati, delle metriche periodiche e dei sistemi di monitoraggio che tendono a normalizzare e appiattire ogni processo.

Mi riferisco a pratiche aperte, dialogiche e condivise, lontane dai modelli rigidamente *oriented*, in cui i saperi si co-producono, le domande si riformulano lungo il percorso e le traiettorie si delineano fin dalle fasi iniziali, anziché soltanto attraverso letture retrospettive.

Questo approccio assume un rilievo particolare in ambito formativo, già a partire dall'aula, dove l'apprendimento si configura come processo trasformativo e riflessivo: gli studenti non si limitano ad acquisire contenuti, ma sperimentano che cosa significhi imparare insieme all'interno di un contesto di collaborazione partecipata (Ergas 2017, p. 125).

In continuità con l'impostazione pedagogica delineata da bell hooks in *Teaching to Transgress* (1994) e con l'idea freiriana dell'educazione come pratica relazionale asimmetrica, alcune esperienze didattiche sviluppate nell'ambito dell'Antropologia dell'Educazione all'Università di Bologna (Bonetti 2019, 2020) hanno permesso di tradurre principi in pratiche concrete³.

Lontane da una visione prescrittiva della didattica, tali esperienze hanno cercato di valorizzare e rendere abitabile l'incertezza (Bonetti 2019, 2023) che accompagna ogni percorso progettuale, inteso come spazio negoziale e processuale in cui si intrecciano dimensioni epistemiche, affettive e politiche. In queste pratiche la conoscenza non viene semplicemente trasmessa, ma prende forma attraverso l'incontro tra soggetti eterogenei che, condividendo il rischio dell'indagine, sostano insieme nell'apertura delle domande complesse, prive per definizione di risposte immediate o univoche.

Questa impostazione si radica nel paradigma dell'"apprendimento trasformativo" teorizzato da Mezirow (1991) e nella proposta di "meta-pedagogia" avanzata da Ergas (2017), secondo cui ogni momento educativo costituisce anche un'occasione per interrogare criticamente il significato stesso dell'imparare, esplorandone condizioni, vincoli e possibilità. Da questo quadro deriva un duplice orientamento metacognitivo: da un lato, rivolto all'altro, che invita a progettare esperienze di apprendimento per soggetti reali e situati; dall'altro, rivolto a sé, attraverso una rielaborazione critica del proprio vissuto formativo, così da potersi attrezzare per muoversi con maggiore consapevolezza nei contesti futuri.

Tale impostazione metodologica si fonda sulla convinzione – centrale nel pensiero di bell hooks – che un'educazione intesa come pratica di libertà richieda non solo contenuti critici, ma soprattutto relazioni capaci di sovvertire l'idea del docente come unica autorità. In questa prospettiva, la progettazione didattica diventa uno spazio in cui le soggettività in dialogo possono ridefinirsi reciprocamente, aprendo a forme più democratiche e partecipate di apprendimenti condivisi.

Sebbene la letteratura pedagogica contemporanea attribuisca grande valore ai modelli *learner/student-centered*, in questo percorso – come nei saggi raccolti nel volume – abbiamo scelto di mantenere una prospettiva sistemica, centrata sulla relazione educativa e sul ruolo del docente come figura situata, visibile e responsabile della cura dello spazio formativo. Ciò richiede un'attenzione costante alla distribuzione della parola, al riconoscimento

delle differenze e alla costruzione di un ambiente in cui ciascuno possa sentirsi legittimato a partecipare e contribuire in modo autentico al processo di apprendimento.

Nel momento in cui agli studenti viene chiesto di riconoscersi come insegnanti e progettisti di sapere, il docente assume una postura da *learner among learners* (hooks 1994), partecipando in prima persona al processo. È una posizione che riecheggia quella della ricerca-azione: implica apertura all'ascolto, disponibilità a rimettere in discussione i propri assunti e volontà di apprendere non solo dai contenuti, ma anche dai contesti e dalle relazioni che si generano lungo il percorso formativo.

I contributi raccolti in questo volume mostrano come docenti provenienti da differenti ambiti disciplinari sappiano progettare percorsi capaci di coinvolgere attivamente gli studenti, offrendo strumenti specifici senza rinunciare ai principi di equità e partecipazione. In queste esperienze, le diversità non sono percepite come ostacoli, ma come risorse che arricchiscono e ampliano il processo educativo. Perché molte delle pratiche innovative qui descritte possano realmente fiorire, sono però necessarie condizioni favorevoli: tempo, risorse, riconoscimento e sostegno istituzionale. Non sempre tali elementi sono garantiti, soprattutto per chi opera in contesti marginali o in condizioni di precarietà. E tuttavia, è proprio da queste posizioni liminari che spesso emergono gli spazi di sperimentazione più liberi, capaci di generare pratiche autenticamente situate, relazionali e trasformative.

Va infine ricordato che anche la lezione frontale – spesso contrapposta ai modelli partecipativi – può assumere un ruolo significativo se intesa non come mera trasmissione unidirezionale, ma come spazio di risonanza e connessione tra chi insegna e chi apprende, capace di generare momenti di incontro e riflessione condivisa.

Per queste ragioni, i percorsi presentati in questo volume non si propongono come modelli standardizzabili né come soluzioni applicabili in ogni contesto. Al contrario, restituiscono la complessità e la ricchezza di pratiche pedagogiche riflessive e profondamente

situate, consapevoli dei vincoli che attraversano l'Università – dai carichi didattici alle disuguaglianze nell'accesso alle risorse – ma animate dal desiderio di esplorare ciò che può emergere quando si aprono spazi di trasformazione condivisa.

“Stare nell'esperienza” (Bonetti 2019) significa, in questa prospettiva, riconoscere con lucidità tanto i limiti quanto le potenzialità del proprio contesto, senza rinunciare a coltivare un'intenzionalità educativa capace di ampliare i modi dell'apprendere e dell'insegnare. Progettare la didattica non equivale, dunque, a una procedura tecnica, ma si configura come un atto politico ed epistemologico: un'occasione per interrogare assetti consolidati del sapere e per immaginare, insieme, mondi educativi possibili, plurali e radicati.

3. L'esperienza dell'incontro e il ruolo del docente situato

Attingendo alla filosofia delle pratiche scientifiche e attiviste, Isabelle Stengers riformula l'apprendimento come *incontro situato*: un evento reso possibile dalla costruzione di artifici socio-materiali⁴ che fanno del futuro una posta in gioco collettiva, piuttosto che un esito già pianificato o anticipato. Questa prospettiva permette di superare l'idea dell'apprendere come progresso lineare, inscritto in un'agenda economica che riduce la conoscenza a risorsa individuale funzionale all'occupabilità (Biesta 2010; Masschelein, Simons 2015; Lewis 2018).

In controtendenza rispetto alla convinzione diffusa che si possa apprendere ovunque, in qualunque momento e in modo spontaneo, Stengers insiste sul fatto che l'apprendimento è un evento trasformativo che accade solo in presenza di una “connessione” (Stengers 2008, p. 39) o di un vero e proprio “incontro” (Stengers 2018, p. 409): un momento che destabilizza abitudini, modi di percepire e forme di vita. È dentro questo spazio relazionale che il docente può riconfigurarsi non come semplice trasmettitore di contenuti ma come facilitatore di esperienze capaci di aprire possibilità di trasformazione.

L'incontro di cui parla Stengers non è un incontro qualsiasi: è un accadimento che ci *tocca* profondamente ed esige da noi una risposta. L'apprendimento, infatti, non è mai un processo neutro o passivo, ma un'esperienza che espone, rende vulnerabili e richiede attenzione vigile, proprio perché implica la creazione di una situazione capace di provocare il pensiero. In questa prospettiva, imparare non significa interiorizzare regole metodologiche o essere semplicemente socializzati a una comunità disciplinare; significa invece confrontarsi con ciò che disorienta, con ciò che ci costringe a mettere in discussione certezze e abitudini. È da questa frizione che possono emergere esitazione, riflessione e trasformazione (Stengers 2005), rendendo l'atto educativo un evento sempre aperto. In questo quadro, anche l'emergere di un pubblico non è un fatto scontato, ma un evento perturbante: l'apprendimento che si attiva in queste condizioni è, allora, un "evento estetico" (Stengers 2000, p. 148), una rottura della continuità esperienziale che apre alla possibilità di sentire, percepire e immaginare il mondo in modi diversi.

In questo senso, prestare attenzione (Stengers 2015, p. 62) e "imparare a rispondere" (Bonetti 2017, p. 125) significa assumersi la responsabilità e il rischio di esporsi a una situazione problematica, in cui sono coinvolti molteplici attori, umani e non umani, tutti potenzialmente toccati, seppure in modi diversi, dalla risposta che verrà formulata. Rallentare di fronte a tali situazioni implica riconoscere e ascoltare ciò che i nostri schemi percettivi abituali tendono a ignorare o a considerare irrilevante, indegno del nostro sforzo o della nostra cura.

La risposta che nasce da questo esercizio non è mai neutra né universale, ma profondamente esistenziale: situata e inseparabile dalla specificità del problema che ha generato l'occasione stessa dell'apprendere. Un incontro di questo tipo non si riduce a un semplice "stare insieme" – condividere un banco, un'aula, uno spazio fisico – ma si configura come un'esperienza di contatto perturbante (Bonetti 2019, pp. 157-176), capace di scuotere certezze, generare esitazione e attivare forme di co-emergenza. È

in questo spazio di influenza reciproca, fragile e generativo, che diventa possibile “divenire capaci insieme”.

Il cuore dell’interesse pedagogico non risiede, dunque, nel correggere o risolvere, ma nel trasformare quelle situazioni critiche che tendono a ripresentarsi (Stengers in Schildermans 2023, p. 1054), riconoscendo che l’apprendimento non è un processo lineare né privo di attriti. Si configura, piuttosto, come un «apprendimento collettivo messo alla prova dall’incontro con voci dissenzienti» attorno a questioni di interesse comune (Stengers 2017, p. 100).

In questa prospettiva, anche il futuro appare come una dimensione problematica: non una proiezione lineare né un orizzonte utopico, ma un esercizio di immaginazione radicato nella consapevolezza del presente (Bonetti 2019). È un futuro che ci chiede di prestare attenzione a ciò che merita rallentamento, sottraendoci alla logica della mobilitazione cieca (Savransky, Stengers 2018, p. 139).

Più che un semplice *engagement*, questo movimento richiama un *tendere verso*: un apprendere continuo che si alimenta del dialogo, nel quale conoscenze e dati non sono mai “già dati” ma emergono attraverso il confronto con una pluralità di soggetti.

4. I contributi del volume: pratiche, riflessioni e prospettive

I saggi raccolti in questo volume offrono uno sguardo originale e situato sui temi della didattica, della ricerca e dell’impegno pubblico, componendo un mosaico di esperienze che dialogano tra loro pur mantenendo approcci e specificità differenti. Il volume riunisce infatti tre contributi di area antropologica, due di ambito architettonico-urbanistico, uno relativo agli studi sulla traduzione, uno pedagogico e uno proveniente dai servizi sociali.

Si tratta di otto prospettive che, radicate in istituzionalità eterogenee, rendono difficile qualsiasi comparazione diretta se non al prezzo di un’eccessiva astrazione. Per evitare confronti impropri,

scelgo dunque di concentrarmi sui *media* – intesi come dispositivi di distribuzione e mediazione – che rendono possibile comprendere e praticare l'apprendimento/incontro situato, tanto come concetto quanto come azione.

I media e le mediazioni semiotico-culturali sono frammenti di mondo che i soggetti mobilitano per situare il proprio apprendere: costituiscono i substrati materiali e simbolici sui quali scorre l'insegnamento situato, sia quando esso è esplicitamente tematizzato, sia quando opera in modo implicito. Sono i supporti attraverso cui circola e prende forma l'informazione proveniente da diversi contesti: l'aula, il corpo, il museo; il design e la cultura materiale; il diario, le scritture, i tavoli di lavoro.

In futuro, il quadro potrebbe essere ulteriormente ampliato includendo contributi da professioni qui assenti – storici, archeologi, economisti, ingegneri, storici dell'arte – che offrirebbero ulteriori prospettive, anche in relazione alla progettazione dei dipartimenti universitari. Tuttavia, nella configurazione attuale, seppur parziale, l'insieme risulta solido e coerente. Poiché le professioni operano in modo scalare, nessuna detiene un primato assoluto sulle forme di distribuzione della conoscenza; ciascuna può invece fare affidamento su una pluralità di attività istituzionali flessibili, capaci di valorizzare media diversi nella formazione e nell'estensione dei saperi a fini apprenditivi e operativi. Da ciò deriva un ripensamento profondo del rapporto tra teoria e pratica, distante da ogni residuo neo-idealista e più vicino a un approccio realmente situato e generativo.

La Premessa al percorso di ricerca di Lavinia Lopez, *Situarsi ecologicamente tra concorsi e precarizzazione, sulle tracce di Jean Lave e Paulo Freire*, propone una riflessione critica e situata sull'esperienza di ricerca condotta nei contesti dell'apprendimento universitario. Muovendo da riflessioni personali e da una prospettiva etnografica, l'autrice adotta un approccio sistemico-relazionale e transdisciplinare per indagare le sfide e le opportunità offerte dall'attuale ambiente accademico, segnato dalla precarizzazione, da crisi strutturali e dal-

l'affermarsi di una cultura dell'audit, orientata a logiche trasmissive e neoliberiste. In dialogo con la letteratura antropologica che interpreta l'apprendimento in chiave ecologica e con alcune esperienze emerse nel corso della ricerca, Lopez delinea una prospettiva relazionale dell'apprendimento, fondata su un autentico coinvolgimento comunitario e su pratiche di co-apprendimento.

Superando la dicotomia docente-studente, viene posta al centro la relazione educativa stessa come soggetto che apprende e si trasforma. Ne deriva una visione dell'apprendimento come processo trasformativo, orientato al cambiamento personale, collettivo e sociale, capace di restituire senso ai contesti educativi oggi attraversati da una profonda crisi del futuro. Il lavoro si configura così anche come riflessione sul significato dell'apprendere in Università, alla luce delle vulnerabilità strutturali e relazionali rese ancora più evidenti dal periodo post-pandemico, che ha acuito le incertezze e stimolato un ripensamento della funzione sociale dell'istituzione accademica.

I tre saggi di area antropologica che seguono si sviluppano attorno a tre dispositivi fondamentali – l'aula, il corpo e il museo – intesi come mediatori linguistici, tecnologici e culturali attraverso cui, all'interno di specifiche forme di socialità, si attivano processi di comprensione e apprendimento. Tutti e tre assumono la forte tesi vygotskiana secondo cui l'apprendimento, lungi dall'essere un'attività individuale o solitaria, è sempre un processo sociale e collaborativo: si impara con e attraverso gli altri. Una prospettiva, questa, particolarmente affine allo sguardo antropologico, che riconosce nel contesto culturale, nella mediazione sociale e nel ruolo del gioco elementi co-costitutivi della formazione della mente.

In questo quadro, imparare significa confrontarsi, discutere, risolvere problemi insieme, sedimentando progressivamente il *saper-pensare per fare* (habitus). Rimane tuttavia vivo e cruciale il tema del *saper-pensare per pensare*: un pensiero non riducibile a logiche strumentali o utilitaristiche del “pensare per vivere”, ma

capace di interrogare significati, finalità e condizioni dell'esperienza formativa.

Lungo questa linea congiunturale si collocano i tre saggi antropologici, che offrono risposte diverse ma complementari: il ri-radicalamento nell'aula, che in certa misura vicaria l'esperienza del *fieldwork*; la danza, che introduce ritmi rituali e incorpora il sapere; il museo, che oggettiva e rende tangibile la conoscenza. Si apprende, dunque, attraverso relazioni che si ampliano progressivamente, dall'intimità dei contesti immediati fino ai sistemi più estesi della vita sociale.

Con *Alterare immaginari, stabilire legami nuovi: l'evento dell'apprendere nel campo come nell'aula*, Ferdinando Fava esplora l'apprendimento come esperienza situata, relazionale e trasformativa, muovendo dall'intreccio tra ricerca etnografica sul campo e pratica didattica universitaria svolta presso l'Università di Padova. Puntare sull'aula significa valorizzare lo spazio dell'attiguità come estensione distribuita della conoscenza dell'Altro, un luogo in cui diventa possibile "insegnare diversamente".

Si tratta però di una direzione tutt'altro che semplice: il nodo cruciale riguarda il modo di sollevare le domande e di attivare un pensiero condiviso, evitando al contempo la deriva – seducente ma a lungo andare controproducente – del docente-sciamano, depositario carismatico di verità, a scapito della comprensione personale degli studenti.

Lontano da una concezione riduzionista dell'apprendimento come mera trasmissione di contenuti, Fava mostra come esso sia un processo complesso che coinvolge corpo, emozioni, immaginario e relazioni di potere, e che prende forma sempre entro contesti socio-materiali specifici. In questa prospettiva, aula e campo si rispecchiano e alimentano a vicenda: l'esperienza didattica diventa un laboratorio di legami inediti e trasformazioni reciproche, mentre la ricerca antropologica si configura come spazio di co-apprendimento e di ridefinizione degli immaginari.

Attraverso tre categorie chiave – *interrogazione, temporalità e finalità* – il contributo delinea una vera e propria filosofia dell'insegnamento

che, ispirata a Dewey, Freire, Lave e Wenger, concepisce l'apprendere come pratica generativa e come evento pienamente antropologico. L'aula diventa così "campo" e il campo "aula": luoghi di negoziazione, conflitto e co-costruzione di sapere, in cui le strutture di potere si decentrano per lasciare spazio a processi critici, situati e trasformativi.

In questo quadro, il dispositivo didattico – anche quando attraversato da logiche di controllo – può farsi evento partecipativo e dialogico, capace di aprire spazi di resistenza, cura di sé e responsabilità condivisa. L'apprendimento emerge così nella sua dimensione più profonda: non soltanto acquisizione di conoscenze, ma pratica sociale e politica che altera immaginari, costruisce nuove connessioni e rinnova continuamente il senso dell'esperienza educativa e antropologica.

Il saggio di Cristiana Natali *Comprendere attraverso la pratica: una forma di apprendimento corporeo e situato nella didattica dell'Antropologia della danza* presenta un'analisi basata sull'esperienza dell'insegnamento di questa disciplina all'Università di Bologna.

Puntare sulla danza significa puntare sul corpo come estensione distribuita della conoscenza del Sé e come luogo in cui si affrontano l'Altro-vicino, il disagio e l'insicurezza che sorgono nel contatto con la co-alterità corporea.

Si tratta di un'offerta didattica unica nel panorama italiano, caratterizzata dall'integrazione di una componente pratica e una teorica, e da un'attenzione centrale alle relazioni e ai corpi di docenti e studentesse. L'Antropologia della danza è infatti una disciplina che si vive collettivamente: attraverso l'apprendimento corporeo, si co-crea conoscenza in un processo condiviso e dialogico.

La sperimentazione di differenti grammatiche corporee consente di comprendere appieno la ricchezza e la complessità di specifiche forme performative e sollecita una riflessione sulle abilità che sono alla base della trasmissione dei saperi coreutici. In questo quadro, la dimensione del piacere, dell'entusiasmo e persino del divertimento – spesso guardata con sospetto perché ritenuta impropriamente non accademica – viene valorizzata

come parte integrante del processo di apprendimento esperienziale.

Questa prospettiva ha avuto ricadute significative anche sulle relazioni tra le partecipanti, favorendo la nascita di una vera e propria comunità di pratica, nella quale il corpo diventa medium di conoscenza, relazione e trasformazione condivisa.

Il contributo di Matheus Machado Vaz, Nei Leite Xakriabá, Joel Gonçalves Xakriabá e Ana Maria R. Gomes, *Tra campo e campus: ricerca con gli Xakriabá attorno ai musei*, nasce dall'esperienza di ricerca condivisa di 4 studiosi, due dei quali appartenenti agli Xakriabá (Minas Gerais, Brasile)⁵. Muovendo da pratiche di ricerca situate nelle loro comunità – impegnate in processi di *retomada da cultura* (“ripresa della cultura”) – e dal dialogo con altre popolazioni indigene, gli autori intraprendono un viaggio etnografico inaugurale e atipico a Berlino, visitando le collezioni di un importante museo. Questa inversione della canonica prospettiva del “lavoro sul campo” si intreccia con una forte dimensione autoetnografica, che assume per ciascuno un valore specifico.

Il saggio affronta le questioni critiche legate alla natura delle collezioni museali: da un lato le dinamiche tuttora segnate dal colonialismo che ne hanno orientato acquisizione e classificazione; dall'altro la possibilità di immaginare collezioni costruite *da e per* i popoli indigeni.

In questo quadro, puntare sul museo significa riconoscere lo spazio espositivo come estensione distribuita dell'Altro, liberandolo dalle categorie e dei preconetti del Sé. L'operazione centrale consiste nel mettere a fuoco le forme reificate della relazione metonimica “oggetto etnologico = etnia”, mostrando come l'oggettivazione museale rischi di sottrarre vitalità ai saperi, alle pratiche e alle relazioni da cui quegli oggetti provengono.

In una riflessione che si intensifica nell'esplorare la dimensione relazionale dei processi che coinvolgono persone e oggetti, pratiche e saperi, il saggio avanza la proposta di configurare collezioni museali “non comuni”, fondate su premesse altre e

orientate a promuovere relazioni tra persone, oltre che tra oggetti e conoscenze. Per questo, gli autori propongono l'uso di media alternativi – fotografie, video, testi prodotti in dialogo con le comunità – capaci di restituire movimento, vita e voce agli oggetti stessi: una vera e propria *rivolta degli oggetti*, che tornano a chi li ha creati e alle cosmologie che li rendono vivi.

I due saggi successivi appartengono all'ambito architettonico-urbanistico, dove il fulcro dell'analisi è il *design*, inteso nei suoi molteplici significati: forma dell'oggetto, intenzione del suo produttore e progetto come processo culturale e relazionale.

Nel primo contributo, *Apprendere attraverso il design: lo sviluppo dei potenziali socio-tecnici inespressi nei contesti del Mezzogiorno*, Rossana Carullo e Rosa Pagliarulo indagano il tema dell'apprendimento nell'ambito del design, a partire da esperienze didattiche sviluppate presso il Politecnico di Bari. L'attenzione è rivolta alla pratica laboratoriale come strumento per attivare percorsi di valorizzazione della cultura materiale del Mezzogiorno e al tempo stesso favorire un confronto interculturale con i contesti nazionali e internazionali della ricerca in design, per sfidare gli stereotipi di subalternità che connotano le narrazioni sui Sud del mondo. L'apprendimento si configura così come “doppiamente situato”: radicato sia nelle relazioni in aula tra studenti e docenti, sia nelle connessioni sul campo, con le culture locali e le loro comunità di pratica, favorendo un ambiente di apprendimento che solleciti la riflessione critica sull'irrisolta questione meridionale. I saperi tecnico-scientifici si intrecciano con quelli antropologici e umanistici, favorendo una relazione interdisciplinare finalizzata a promuovere nuovi paradigmi progettuali per gli artefatti contemporanei e superare, secondo il pensiero di Alberto Bassi, le logiche operazioniste e tecnocratiche contemporanee, radicate in soluzioni *problem solving*. Nei laboratori di apprendimento collaborativo gli studenti scoprono tesori visivi e tattili inattesi: superfici che diventano testi, trame che parlano, materiali – lana, cotone, lino salentino – che rivelano un Sud vivo e non stereotipato.

Il contributo si inserisce così nel solco degli studi meridionalisti, proponendo il Mezzogiorno come un contesto socio-tecnico e materiale generativo di senso e di pratiche alternative dei processi di apprendimento e progettazione, un contesto nel quale la formazione possa diventare occasione per ripensare criticamente il concetto stesso di progresso e le relazioni tra cultura, territorio e produzione, in risposta alle sfide sociali, ambientali e culturali del presente e del futuro.

Il secondo contributo, di Linda Buondonno e Andrea Giachetta, *Progettare attraverso immagini mentali. Un approccio innovativo alla didattica dell'architettura*, si colloca all'interno del contesto formativo dell'Università di Genova e si inserisce in un quadro di riflessione più ampio sul senso e sui metodi dell'insegnamento del progetto nel nostro presente. In un mondo complesso e in rapida trasformazione, infatti, appare sempre meno efficace concepire l'apprendimento dell'architettura come trasmissione di precetti stilistici e regole tecnico-costruttive considerate certe e immutabili.

Diventa piuttosto necessario favorire un continuo riassetto dei saperi del progettista, adeguato al costante mutamento del contesto culturale e operativo. Da qui l'urgenza di fornire, accanto alle conoscenze di base, strumenti metodologici flessibili e di autoconoscenza che sostengano processi di autoformazione permanente. In questa direzione il contributo di Giachetta e Buondonno sottolinea la centralità di uno spostamento sul piano cognitivo della didattica del progetto: allenare le nuove generazioni alla prefigurazione dello spazio attraverso immagini mentali. Questa capacità, ancora poco esplorata e spesso ignorata, permette di gestire in termini quasi percettivi le possibili qualità sensibili dello spazio, aprendo prospettive inedite per la formazione del progettista. Aumentare il grado di consapevolezza sui processi cognitivi coinvolti nell'attività progettuale può costituire un apporto significativo soprattutto in fase di apprendimento, offrendo inoltre strumenti utili ad affrontare la transizione digitale, uno degli aspetti più pervasivi della complessità contemporanea.

I tre saggi rimanenti appartengono all'ambito dei *reflexive practitioners* (operatori riflessivi). Qui il focus si concentra su quattro media – diario, dialogo, scritture e tavoli di lavoro – che diventano vere e proprie estensioni conoscitive, dispositivi attraverso cui si articolano pratiche di apprendimento situato. In questo regesto si mostra come tali strumenti non siano semplici supporti, ma elementi che modellano e accompagnano il processo riflessivo, rendendo possibile la costruzione condivisa del sapere.

Con *Una didattica del dialogo tra autorità e responsabilità: l'uso del diario autoriflessivo commentato e collettivo in interpretazione dialogica*, Nora Gattiglia presenta due pratiche diaristiche riflessive sperimentate con studentesse dei corsi di laurea triennale e magistrale in Interpretazione dell'Università di Genova.

La riflessività, dimensione cruciale in tutte le professioni fondate sulla relazione, è stata finora coltivata soprattutto in ambito sanitario; la sua introduzione nella formazione all'interpretazione mira invece a formare professioniste “riflessive” e, al tempo stesso, ad affrontare nodi centrali come autonomia, responsabilità e autoefficacia, aspetti spesso resi fragili dalle specificità della pratica interpretativa.

Il contributo illustra due modelli di diario – il diario commentato e il diario collettivo – non come strumenti da applicare meccanicamente, ma come pratiche che incarnano un dialogo vivo tra l'autorità della figura formativa e le esigenze, le incertezze e le voci delle studentesse.

Le professioni basate sulla “traduzione” presentano infatti una costitutiva asimmetria tra chi possiede un sapere esperto – per esempio un madrelingua – e chi sta cercando di acquisirlo, a volte senza raggiungere mai una completa padronanza. A ciò si aggiunge il fatto che queste professioni si fondano spesso su conoscenze “imperfette”, parziali, non del tutto strutturate, che obbligano chi le esercita a confrontarsi con un doppio registro: il *sé professionale* e il *sé ideale*.

In questo contesto, il diario riflessivo – personale, diadico o di gruppo – diventa uno strumento privilegiato per osservare e

comprendere le proprie e altrui performance, mentre il diario commentato alimenta un dialogo formativo orientato allo sviluppo di autonomia, autoefficacia e responsabilità.

Il “potere” didattico, inizialmente radicato nella differenza di competenze, si trasforma grazie alla dinamica riflessiva: dall’asimmetria del controllo si passa a una forma di cura dell’altro, in cui il riconoscimento reciproco sostituisce la gerarchia. L’asimmetria non scompare, ma si riconfigura entro una relazione educativa che valorizza, invece di comprimere, la soggettività delle studentesse.

L’analisi si concentra infine sul rapporto che si instaura tra l’espressione dei vissuti della classe e l’elaborazione di un processo formativo basato su significati ed equilibri nuovi, mostrando come la dimensione riflessiva favorisca non solo l’apprendimento tecnico, ma anche la maturazione emotiva e professionale delle partecipanti.

Le *scritture* costituiscono un ulteriore capitolo dell’impresa riflessiva del sé, riferita in questo caso ai corsi di laurea per la scuola dell’infanzia e primaria, dove gli eventi educativo-formativi si muovono continuamente tra il “dentro” e il “fuori” l’aula. Il contributo di Vincenzo Schirripa e Maura Tripi, *Maestre all’Università ed ecosistema pedagogico urbano. Un gruppo di ricerca in Sicilia (2019-25)*, ricostruisce l’esperienza del gruppo “Letteratura per l’infanzia e territorio” attivo dal 2019 presso la sede LUMSA di Palermo e nato nel percorso che ha portato all’attivazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Composto da docenti, studenti, professionisti e operatori culturali, il gruppo ha funzionato come spazio di incontro tra Università e territorio, con l’obiettivo di comprendere l’ecosistema pedagogico urbano e collocarsi al suo interno in modo critico in vista della formazione di future maestre e maestri. Attraverso pratiche di ricerca partecipata, didattica laboratoriale e collaborazioni con realtà educative e culturali locali, la letteratura per l’infanzia è stata adottata come *spazio terzo* e lingua franca capace di mettere in relazione saperi, sensibilità e pratiche dif-

ferenti. Nei nuovi spazi di lavoro creati dal gruppo emerge anche una diversa relazione con gli “oggetti” del fare scolastico: nascono tavoli di confronto che coinvolgono laureandi, studenti, testimoni privilegiati e gruppi del territorio in processi di co-costruzione del sapere.

Nel percorso sono emersi nodi critici legati alla partecipazione, ai rapporti di potere impliciti e alle tensioni tra desiderio di trasformazione e processi di istituzionalizzazione.

Il caso è dunque proposto come occasione di esplorazione e riflessione sulle possibilità e sui vincoli di un’esperienza di autoriforma della didattica universitaria, sia nei suoi tratti comuni ad altre esperienze affini, sia nelle sue specificità locali.

Puntare sui *tavoli di lavoro* rappresenta una terza modalità propria degli operatori riflessivi, e riguarda le pratiche professionali dei servizi sociali nei territori. Qui si pone una domanda cruciale: *qual è lo status del loro sapere?* Il lavoro sociale costituisce infatti un sistema speculare soggetto-oggetto: da un lato è disciplina che studia, analizza e sistematizza la realtà; dall’altro è pratica professionale situata, fatta di competenze tecniche, decisioni, interpretazioni e interventi che mettono costantemente in dialogo teoria e prassi.

Il saggio di Tiziana Tarsia, *Praticare la collaborazione: un’esperienza di ricerca e didattica universitaria con gli studenti e i professionisti*, si colloca pienamente in questa prospettiva. Con un approccio analitico e riflessivo, l’autrice – che svolge la sua attività presso l’Università di Messina – ricostruisce le pratiche messe in atto da ricercatori, studenti e operatori sociali nella costruzione dei “Tavoli di didattica e ricerca partecipata e situata”, concepiti come spazi di esplicitazione, condivisione e concettualizzazione del sapere nel campo del lavoro sociale.

Le domande che orientano il contributo riguardano le modalità di avvio dei tavoli e, soprattutto, i processi attraverso cui, nel corso di sette anni (a.a. 2018-2025), essi sono riusciti a trasformarsi, mantenendo tuttavia continuità e sostenibilità.

L'esperienza, nata e cresciuta grazie al contributo di molteplici attori sociali, mette in luce tre elementi chiave: 1. Un obiettivo chiaro e condiviso, il gruppo centrato sulla produzione collettiva di conoscenza; 2. La posizione dei ricercatori universitari sul campo, il ruolo del gruppo e la fiducia costruita nel coordinamento; 3. L'uso di modelli e scritture indispensabili per riconoscere e sistematizzare i diversi saperi mobilitati – operativo, esperienziale e teorico.

Questi aspetti vengono illustrati attraverso passaggi che esplicano gli apprendimenti emersi dal campo, messi in relazione con le condizioni e le situazioni che hanno orientato l'evoluzione del processo. Ogni passaggio è definito come *dato-apprendimento*, a sottolineare la continuità tra dimensione empirica e produzione di nuova conoscenza capace di guidare le scelte di ricercatori e co-ricercatori.

Nel loro insieme, i saggi raccolti compongono un mosaico di pratiche, riflessioni e prospettive che restituisce la vitalità e la complessità della didattica universitaria quando è vissuta come esperienza situata, relazionale e trasformativa. Ogni contributo, con le proprie specificità, invita a ripensare l'Università come spazio di ricerca e formazione aperto al dialogo, alla sperimentazione e alla responsabilità sociale, mostrando al contempo come i saperi accademici non siano entità fisse, ma campi in continua ridefinizione. I diversi autori e autrici interrogano infatti criticamente la natura stessa dei saperi da cui provengono e che praticano, trasformandoli in oggetti di riflessione e in risorse per un dialogo con sé, per la crescita personale e professionale.

Questa pluralità di voci non costituisce soltanto un repertorio di esperienze, ma testimonia un impegno condiviso: riconoscere, al cuore dell'apprendere insieme, sia la fragilità sia la forza che emergono in contesti attraversati da tensioni, precarietà e possibilità.

In questo quadro sentiamo il bisogno – e la responsabilità – di ricordare Ferdinando Fava, collega e amico, la cui scomparsa durante la gestazione del volume ha lasciato in tutti noi un vuoto profondo. Il suo lavoro, il suo sguardo antropologico capace di

interrogare le contraddizioni del presente e la sua rara attitudine a intrecciare ricerca e impegno sociale restano per noi una traccia preziosa, un orientamento etico ed epistemico.

A Ferdinando vogliamo dedicare non solo un pensiero di gratitudine, ma anche l'impegno a custodire e proseguire quel gesto di attenzione all'altro che ha attraversato la sua ricerca e la sua vita accademica. Ogni autrice e autore di questo volume nel proprio contributo gli rende omaggio riconoscendo quanto la sua presenza abbia inciso sul nostro modo di pensare e praticare l'insegnamento e la ricerca.

Per questo, il volume non è soltanto una raccolta di saggi: è anche un tributo a un percorso condiviso, un atto di memoria viva che unisce generazioni, esperienze e prospettive diverse. Nella convinzione che l'Università possa essere, ancora e sempre, un luogo di trasformazione, dialogo e responsabilità comune.

Note

¹ Pubblicazione realizzata nell'ambito del progetto "An online community of relationship-centred university educational innovation", Programma Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – Bando 2022 – Finanziato dall'Unione Europea Next Generation EU; Codice MUR: 2022J3CXWT; CUP: J53D23011450006; Misura PNRR: M4.C2.1.1.; Avviso: 104/2022. Il presente volume è stato realizzato a seguito di diverse fasi di incontro e confronto con le autrici e gli autori, e si colloca anche nel percorso di riflessione avviato durante il Convegno SIAA 2024 di Messina (19-21 dicembre 2024), nel panel da me coordinato dal titolo "*Dall'Aula al Campo. Aula come Campo. Etnografia e Antropologia Applicata e Interdisciplinare dell'Apprendimento in ambito accademico*".

² Le attività si svolgono nell'ambito della Terza Missione sotto il coordinamento della pro-rettore alla Terza Missione, Maria Letizia Guerra.

³ Tra queste ricerche si colloca anche una modalità di ricerca applicata avviata nel periodo post-Covid 19, volta ad affinare pratiche di "auto-apprendimento nella compartecipazione", rivolte a docenti universitari in contesti nazionali e internazionali, sviluppate a partire da studi condotti in istituzioni formative e organizzazioni d'impresa. L'attenzione si è concentrata su autoapprendimento, apprendimento situato e ricerca-azione, ovvero modalità capaci di produrre cambiamenti nei contesti indagati nel corso stesso del loro svolgimento. Si tratta di una ricerca tuttora in corso, che per tali ragioni non viene pubblicata in questo volume, e che mira ad accrescere le competenze tra pari, potenziare l'offerta formativa e ottimizzare l'uso delle aule e i tempi di insegnamento.

⁴ Riferire l'apprendimento in termini di artifici significa riconoscere che noi "non siamo i proprietari delle nostre idee", e che il pensiero non si produce autonomamente. Stengers sostiene infatti che esso dipende da "situazioni accuratamente costruite", in grado di destabilizzare i nostri modi abituali di pensare e ponendo in discussione ciò che troppo facilmente diamo per scontato (Schildermans 2023, p. 1061).

⁵ La presenza di contributi di studiose e studiosi operanti in contesti accademici non italiani, come nel caso di questo saggio, è coerente con l'impostazione e lo sviluppo del progetto nazionale di ricerca da cui il volume prende origine, caratterizzato sin dalle sue fasi iniziali da una forte dimensione internazionale. Il dialogo con colleghi e colleghe stranieri si fonda su relazioni di collaborazione scientifica consolidate nel tempo, in particolare con studiose brasiliane e danesi, con le quali il gruppo di ricerca ha condiviso prospettive teoriche, pratiche di ricerca e occasioni di confronto pubblico sui temi dell'apprendimento, della ricerca situata e dell'innovazione didattica. In questo quadro, l'inclusione di un contributo proveniente da un contesto accademico internazionale risponde all'esigenza di restituire la natura dialogica e comparativa del percorso di ricerca, rafforzandone la portata scientifica.

Bibliografia

- Bateson G., 1972, *Steps to an Ecology of Mind. Selected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, University of Chicago Press, Chicago.
- Benadusi M., Altin R., 2022, *Engaged scholarship o razionalità neoliberale? Il ruolo anfibio dell'antropologia nella Terza Missione*, in «Antropologia Pubblica», vol. 8, n. 1, pp. 23-40.
- Biesta G., 2010, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London.
- Blum S.D., 2019, *Why Don't Anthropologists Care about Learning (or Education or School)? An Immodest Proposal for an Integrative Anthropology of Learning Whose Time Has Finally Come*, in «American Anthropologist», vol. 121, n. 3, pp. 641-654.
- Bollier D., 2014, *Think Like a Commoner: A Short Introduction to the Life of the Commons*, New Society Publishers, Vancouver.
- Bonetti R., 2017, *Apprendimento a km zero. Un caso di ricerca applicata nel terziario avanzato* (2^a ristampa riveduta; 2020), CISU, Roma.
- Bonetti R., 2019, *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi, Milano.
- Bonetti R. (a cura di), 2020, *Far volare i banchi. Ripensare l'apprendimento in un'aula universitaria*, Bononia University Press, Bologna.
- Bonetti R., 2023, *Antropologia dell'apprendimento come esperienza applicata*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», vol. 25, pp. 1-15.
- Bonetti R., 2026, *Coparticipative Learning through Diverse Experts' Relationality: A Case Study in a Major Italian Bank*, in Franca M.V., Gomes A.M.R., Kousholt D., Lave J., Morck L.L. (a cura di), *New Spaces For Difference. Critical Studies of Learning Practices*, Cambridge University Press, Cambridge, in corso di stampa.
- Cappelletto C., 2019, *Il docente universitario in 8 autoritratti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Compagnucci L., Spigarelli F., 2020, *The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints*, in «Technological Forecasting and Social Change», vol. 161, pp. 1-30.
- De Angelis M., 2017, *Omnia Sunt Communia: On the Commons and the Transformation to Postcapitalism*, Zed Books, London.
- Dewey J., 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, MacMillan, New York.

- Dewey J., 1927, *The Public and Its Problems*, Henry Holt, New York.
- Dewey J., 2015, *Experience and Education*, Free Press, New York.
- Engeström Y., 1987, *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Ergas O., 2017, *Reconstructing "Education" through Mindful Attention*, Palgrave Macmillan, London.
- Freire P., 2002, *Pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino (ed. orig. 1970).
- Gusterson H., 2017, *Homework: Toward a critical ethnography of the university*, in «American Ethnologist», vol. 44, n. 3, pp. 435-450.
- hooks b., 1994, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
- Ingold T., 2019, *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna.
- Lave J., 2019, *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewis T., 2018, *Inoperative Learning: A Radical Rewriting of Educational Potentialities*, Routledge, London.
- Masschelein J., 2019, *Turning a city into a milieu of study: University pedagogy as "frontline"*, in «Educational Theory», vol. 69, n. 2, pp. 185-203.
- Masschelein J., Simons M., 2013, *In Defence of the School: A Public Issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven.
- Masschelein, J., Simons M., 2015, *Education in Times of Fast Learning: The Future of the School*, in «Ethics and Education», vol. 10, n. 1, pp. 84 -95.
- Mezirow J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford.
- Säfström C.A., Biesta G., 2023, *The New Publicness of Education: Democratic possibilities after the critique of neoliberalism*, Routledge, New York.
- Savransky M., Stengers I., 2018, *Relearning the Art of Paying Attention: A Conversation*, in «SubStance», vol. 47, n. 1, pp. 130-145.
- Schildermans H., 2023, *Learning after progress? Isabelle Stengers, artificial learning, and the future as problem*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 57, pp. 1044-1058.
- Shore C., McLauchlan L., 2012, *"Third mission" activities, commercialization and academic entrepreneurs*, in «Social Anthropology/Anthropologie Sociale», vol. 20, n. 3, pp. 267-286.

- Shore C., Wright S., 2017, *Privatizing the public university: Key trends, countertrends and alternatives*, in Wright S., Shore C. (a cura di), *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*, Berghahn Books, New York, pp. 1-27.
- Simons M., 2021, *The figure of the independent learner: On governing through personalization and debt*, in «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», vol. 42, n. 6, pp. 813-827.
- Slaughter S., Rhoades G., 2004, *Academic Capitalism: Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Stengers I., 2005, *Introductory Notes on an Ecology of Practices*, in «Cultural Studies Review», vol. 11, n. 1, pp. 183-196.
- Stengers I., 2008, *Experimenting with Refrains: Subjectivity and the Challenge of Escaping Modern Dualism*, in «Subjectivity», vol. 22, n. 1, pp. 38-59.
- Stengers I., 2010, *Cosmopolitics I*, University of Minnesota Press, Minneapolis (ed. orig. 1997).
- Stengers I., 2015, *In Catastrophic Times: Resisting the Coming Barbarism*, Open Humanities Press, London.
- Stengers I., 2017, *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*, Polity Press, Cambridge.
- Stengers I., 2018, *Aude Sapere: Dare Betray the Testator's Demands*, in «Parallax», vol. 24, n. 4, pp. 406-415.
- Szadkowski K., 2019, *The common in higher education: a conceptual approach*, in «Higher Education», vol. 78, pp. 241-255.
- Verran H., 2001, *Science and an African Logic*, University of Chicago Press, Chicago.
- Wies J.R., Haldane H., 2023, *Applying Anthropology to General Education. Reshaping Colleges and Universities for the 21st Century*, Routledge, London-New York.
- Wright S., 2016, *Universities in a knowledge economy or ecology? Policy, contestation and abjection*, in «Critical Policy Studies», vol. 10, n. 1, pp. 59-78.