

“Sapienza” Università di Roma

Facoltà di Lettere e Filosofia

Dipartimento delle Scienze
dei Segni, degli Spazi e delle Culture - Agemus

Dottorato in Etnologia ed Etnoantropologia

**Effetto palla di neve.
La riforma universitaria e la nascita dei
corsi di laurea in antropologia a Roma.**

Candidato:

Angelo Romano

A. A. 2008/2009

“Sapienza” Università di Roma

Facoltà di Lettere e Filosofia

Dipartimento delle Scienze dei
Segni, degli Spazi e delle Culture - Agemus

Dottorato in Etnologia ed Etnoantropologia

**Effetto palla di neve.
La riforma universitaria e la nascita
dei corsi di laurea in antropologia a Roma.**

Candidato: Angelo Romano

Tutor: prof. Laura Faranda

Co-Tutor: prof. Alberto Sobrero

A. A. 2008/2009

Indice

Introduzione

5

I. L'introduzione del Nuovo Ordinamento didattico:

il contesto della riforma universitaria

67

Una disciplina accademica. La cornice istituzionale. Un'istituzione a legami laschi. Le tappe della riforma: dalla dichiarazione di Bologna a Dublino 2010. La ridefinizione dei cicli universitari. Un sistema *irrazionale?*

II. Dalla distinzione disciplinare al dialogo interdisciplinare:

l'antropologia fuori dall'antropologia

108

Un quadro frammentato. I laureati DEA di Vecchio Ordinamento dal 1996 al 2005. I profili professionali degli antropologi applicati che operano a Roma. Le modalità di accesso alla professione applicativa e le condizioni di lavoro. Il punto di vista dei datori di lavoro. Gli antropologi applicati e la formazione universitaria.

III. Tra inter-disciplinarietà e autarchia: la nascita del corso di laurea triennale in Teorie e Pratiche dell'Antropologia.

164

Dal gruppo XXII alla classe delle lauree 38: la nascita del corso di laurea in Teorie e Pratiche dell'antropologia. La costruzione di un corso di laurea.

IV. Il corso di laurea in antropologia come comunità di apprendimento?

208

V. *Quale antropologia?*

239

Bibliografia

250

Introduzione

Alice nel paese dell'identico

Nel presentare il convegno “Professione Antropologo”, Pietro Clemente fece riferimento all'incontro tra Alice, l'uccello grifone e la finta tartaruga. Alice era l'antropologia, gli altri due personaggi rappresentavano i luoghi della applicazione della disciplina, spazi così sconosciuti agli occhi degli antropologi dall'assumere contorni mitici, si disse in quell'occasione; quindici anni dopo, nel 2004, un gruppo di studenti di specialistica in Discipline Etnoantropologiche decisero di organizzare un convegno che *ascoltasse le voci* di chi corre nella linea d'ombra (quella zona che resta sottotraccia, in cui sei laureato in antropologia ma non sei antropologo), giovani laureati che lavoravano in diversi ambiti professionali nei quali erano riusciti a ricavarsi uno spazio. E, a segnalare la continuità con il convegno del 1989 ospitato dall'università di Siena, due di essi, Claudia Demichelis e Pietro Meloni, dedicarono un breve passo della loro relazione ad Alice. Questa volta Alice rappresentava la condizione degli antropologi, per statuto epistemologico mutevole, ma la cui spinta a viaggiare rende possibili incontri “mitici” inattesi. La curiosità di tali incontri permette un aumento di conoscenza. Nell'incontro trans-culturale, c'è scambio, c'è trasmissione di sapere, c'è conoscenza, c'è cultura, c'è crescita reciproca. Era questo il messaggio che volevano dare i due studenti (ora dottorandi, l'una a Roma, l'altro a Siena), Alice era lì a rappresentare un modo di pensare l'antropologia.

Nel presentare a non specialisti cosa è l'antropologia, Francesco Remotti (2000) individua tre livelli di analisi: 1) *uomini* (livello U: risposte di fronte ai problemi della loro sopravvivenza e della loro esistenza); 2) *antropologia* (livello A: gli uomini

producono antropologia, non si conoscono a sufficienza e avvertono il bisogno di sapere di più relativamente al loro essere o alle condizioni del loro esistere); 3) *antropologia dell'antropologia* (livello AA: analisi e considerazioni che prendono ad oggetto le ricerche antropologiche).

Ogni livello è di tipo logico superiore dell'altro. Nel cerchio più basso ci sono gli uomini, che cercano di risolvere problemi concreti riguardo alla loro esistenza; gli uomini cercano di dare senso a quel che loro accade, cercano di sapere di più del loro esistere e producono proprie antropologie: questo è il livello dell'antropologia, di cerchio superiore a quello degli uomini; poi c'è l'ultimo insieme, quello dell'antropologia dell'antropologia, del quale fanno parte persone storicamente e culturalmente contestualizzate che studiano le antropologie prodotte.

Riferito a uno studio di una disciplina, in questo caso l'antropologia, *«possiamo dire che al livello due del nostro schema (cioè al livello dell'antropologia di primo grado) prevale un atteggiamento definitorio e spesso rigidamente definitorio. Il “noi” che decide è il “noi” di una comunità scientifica, la quale si identifica con particolari programmi di ricerca ed è interessata a difendere le proprie caratteristiche e le proprie prerogative, entrando in sorda competizione con altri programmi e altre comunità. A questo livello ogni comunità è impegnata a sostenere un certo tipo o una certa famiglia di antropologie, osteggiandone altre con un atteggiamento non sempre di rifiuto, ma spesso di ignoranza e di non riconoscimento. [...] Se ci si colloca al terzo livello (l'antropologia dell'antropologia, ovvero l'antropologia di secondo grado) è assai più redditizio non già decidere i confini, bensì osservare come questi vengano stabiliti – e spesso rigidamente stabiliti – dalle diverse antropologie di primo grado (secondo livello). Ciò che avremo sotto gli occhi sarà dunque una molteplicità di antropologie che, allontanandosi spesso con atteggiamenti di reciproca diffidenza e ignoranza, finiscono per formare famiglie di diverse antropologie, e quindi per provocare correlativamente accostamenti più o meno inaspettati»* (Remotti 2000: 11).

Nel caso dell'antropologo che vuole studiare altri antropologi, la soluzione di Remotti è la seguente: astraiamoci, saliamo di livello e cerchiamo di vedere dall'alto come funziona l'insieme più piccolo. Al gradino superiore daremo il nome di antropologia (che è poi antropologia dell'antropologia), che si compone di antropologi in lotta tra

di loro a definire chi antropologo è e chi non lo è, cosa antropologia è e cosa non lo è. L'antropologia si configura come una famiglia di antropologi, le cui relazioni (e conflittualità) configurano epistemologia e confini disciplinari. Il trucco è salire di tipo logico. In altre parole costruire l'alterità e mettersi all'esterno nella posizione di osservatore obiettivo (Sobrero 1999: 13). Ma fino a quando riusciremo a salire? Fino a quando riusciremo a rinviare l'incontro tra chi osserva e chi è osservato, a maggior ragione nel caso (come il mio) di un antropologo che studia altri antropologi?

Piuttosto che astrarmi, nel corso di questa ricerca tra gli antropologi mi sono sentito dentro. Mi sono sentito Alice, che sta dentro altri Alice come me (gli antropologi), che si sentono come Alice (l'antropologia) quando escono dall'università e incontrano e conoscono i luoghi dove gli antropologi lavorano, dove l'antropologia si fa applicata. Alice nel paese dell'identico.

Il terreno etnografico era l'università, anzi il dipartimento, presso il quale mi ero laureato, dovevo fare ricerca *tra* e *con* persone delle quali dividevo ansie, aspettative, senso delle urgenze, orizzonti di tempo. Ho dovuto affrontare (ogni giorno) la contiguità col contesto di ricerca e superare quel senso di continuità che esso mi trasmetteva rispetto al mio passato di studente e al mio essere allo stesso tempo osservatore e parte in gioco, con le mie emozioni, le mie aspettative e l'ansia di percepire dei cambiamenti.

La didattica del dottorato sintetizzava pienamente la mia condizione: momento formativo personale e al tempo stesso oggetto anch'esso di studio, mi costringeva a una costante pratica di de-oggettivazione di me stesso e di oggettivazione dei contesti di ricerca. Facile a dirsi a parole, difficile a farsi. E più perlustravo il campo di ricerca, più conoscevo l'antropologia, meglio conoscevo l'università, più capivo come si poteva studiarla in quanto terreno etnografico. Quanto intuito, quanto percepito, quanto colto, quanto sedimentato è probabilmente (anzi, sicuramente) più di quello che sono riuscito a metabolizzare e restituire in questo scritto.

Non è stato facile entrare con la testa (soprattutto) nella ricerca, non è stato facile sentirsi subito sul campo, non c'è stato quel momento di straniamento che lo spostamento sul terreno di ricerca provoca. In assenza di uno spostamento da un qui ad un altrove, di un punto di partenza e di *una scena di arrivo* (Pratt 1986), cosa

dovevo fare? Cercare l'esotico nell'ordinario? Rendere esotico quel che è ordinario? Rendere distante e diverso da noi ciò che ci è vicino? (Pandolfi 2001: 13)

Quando ho avuto la "brillante" idea di fare una ricerca sull'università tra piano accademico, scientifico e professionale, non immaginavo quale impresa mi aspettasse. Stava iniziando un percorso che mi avrebbe messo a diretto confronto con uno dei capisaldi fondativi della disciplina, il terreno etnografico.¹ Non è mia intenzione in questa sede affrontare l'ampio dibattito, che negli ultimi trenta anni ha visto gli antropologi discutere i concetti di *cultura* (Clifford 1988, Rosaldo 1989, Fox 1991), l'etnografia come *genere di scrittura* (Clifford e Marcus 1986, Geertz 1988), la *dialogicità* dell'incontro etnografico (Crapanzano 1980, Rabinow 1977, Tedlock 1983), la particolare pratica di scrittura delle *note di campo* (Sanjek 1990) e la pratica della ricerca sul campo (Marcus 1995, Gupta e Ferguson 1997), ovvero quella dimensione che riguarda il *dove* si fa antropologia, lasciata fino a pochi anni fa pre-determinata, al senso comune, per dirla con Gupta e Ferguson (1997: 2), «al di fuori della soglia di riflessività».

Tuttavia, assumendo come luogo privilegiato di analisi un contesto ordinario, non esotico, non isolato, la tematizzazione del concetto di campo etnografico è diventata una questione ineludibile. Sulla definizione di lavoro sul campo, infatti, si gioca un modo di autorappresentarsi, di posizionarsi tra le altre discipline, di definire dall'interno – riprendendo le parole di Remotti, prima citate - cosa è e cosa non è antropologia. In altri termini, l'etnografia è uno dei crismi per misurare l'*antropologicità* di una ricerca, il rientrare entro i confini disciplinari. In un bel saggio, ospitato nel testo *Strade*, James Clifford analizza il concetto di etnografia nella tradizione antropologica (che egli accomuna alle pratiche di viaggio di letterati e giornalisti), ponendo in stretta relazione le diverse definizioni di etnografia che si sono succedute e la rimodulazione, con il cambiamento di tali definizioni, dei confini e degli statuti disciplinari.² Secondo lo studioso statunitense, il modello normativo

¹ Come scrive Stocking (1992: 282): «Il campo è l'esperienza conoscitiva di base sia dell'antropologia che degli antropologi».

² «Io sostengo che il confine è instabile, e viene continuamente rinegoziato. [...] Le nozioni d'interno ed esterno rispetto a una comunità, di quello che è casa propria e quello che è il fuori, di campi e metropoli, vengono sempre più messe in discussione dalle tendenze post-esotiche, decolonizzanti. Al giorno d'oggi è molto meno chiaro che cosa possa essere accettato dalla disciplina come lavoro sul campo, indipendentemente dal ventaglio delle pratiche spaziali da essa riconosciute» (Clifford 1999: 72).

tuttora dominante è quello del campo di lavoro sgombro, quasi come il terreno del contadino o il sito dell'archeologo, che presuppone una partenza, un arrivo, una residenza intensiva di lunga durata,³ una «*miscela di pratiche di ricerca con i particolari caratteri di profondità, estensione ed interazione*». (Clifford 1999: 73). Clifford individua tale normatività del lavoro sul campo nella tradizione accademica euro-americana, che a partire dagli anni Venti del secolo scorso, ha dominato la scena antropologica occidentale. E per quanto la pratica di campo richiami ormai un ampio spettro di attività etnografiche, alcune anche non ortodosse,⁴ è ancora quello malinowskiano, reso emblematico da un'immagine visiva (come le famose foto di Malinowski o di Margareth Mead), il modello di riferimento. Il lavoro sul campo condotto per un periodo continuativo di almeno un anno ha costituito per qualche tempo la norma su cui altre pratiche sono state giudicate. Misurate su questo esemplare, diverse etnografie appaiono come un lavoro sul campo meno "reale" (Weston 1997: 73 – 74). Le foto di Malinowski, immagini mentali (Clifford 1999: 73) dominanti della ricerca, richiamano l'uso che della pratica di campo fa la comunità⁵ disciplinare. Studiare l'uso che viene fatto della ricerca, ci permette di capire cosa si intenda per una determinata disciplina nei diversi contesti storici. Per l'antropologia tale esercizio si complica «*per il fatto che le persone riconosciute come antropologi (la comunità rilevante) sono definite tali sul piano critico proprio per aver accettato e fatto qualcosa di vicino (o di abbastanza vicino) al "reale lavoro sul campo". I confini della comunità rilevante sono stati (e vengono sempre di più) determinati dagli scontri sul ventaglio di significati che si vogliono attribuire al termine. Questa complicazione è presente, in qualche misura, tutte le volte che si vuole determinare il significato in base al criterio d'uso della comunità linguistica,*

³ «*Il campo è una casa lontano da casa, un'esperienza di residenza che include il lavoro e la crescita, lo sviluppo di una competenza a un tempo personale e "culturale". [...]Diversamente da altri viaggiatori, che preferiscono attraversare un luogo dopo l'altro, gli antropologi tendono a essere gente di casa fuori casa. Il campo come pratica spaziale è dunque una forma di residenza specifica per stile, qualità e durata*» (Clifford 1999: 32 – 33).

⁴ Le foto raffiguranti Malinowski hanno dato un'immagine visiva di cosa si intende per pratica etnografica, sono diventate prototipo di ricerca, utilizzato per stabilire un nucleo centrale di concetto di campo sul quale giudicare poi le varianti. Tali immagini, scrive Clifford, ci fanno considerare improprio affermare che un antropologo che assume informazioni per telefono stia facendo ricerca sul campo, anche se quello che sta compiendo è la raccolta di dati etnografici. E, con molta cautela, si fanno rientrare tra le pratiche di ricerca, la somministrazione di questionari o l'organizzazione di focus group.

⁵ Esula da questo lavoro l'intenzione di analizzare il dibattito sul concetto di comunità negli studi antropologici.

soprattutto quando sono in gioco “concetti essenzialmente contestati”. Ma nel caso degli antropologi e del “lavoro sul campo”, la corda della reciproca definizione è particolarmente tirata. La comunità degli antropologi non usa (definisce) semplicemente il termine “lavoro sul campo”; essa è materialmente usata (definita) da esso. Un diverso ventaglio di significati produrrebbe una diversa comunità di antropologi, e viceversa» (Ibidem: 74). In questo importante passaggio, Clifford mette in risalto la particolarità del rapporto a doppia mandata tra comunità disciplinare e sua pratica distintiva di ricerca. L’una definisce l’altra e viceversa. E’ la comunità rilevante che stabilisce quale pratica di ricerca sul campo è antropologica e quale non lo sia, tuttavia il concetto di etnografia è così connotante che è esso a definire la comunità disciplinare. Sulla ricerca sul campo si articola, pertanto, la ridefinizione di cosa sia l’antropologia. «Le discipline si definiscono e si ridefiniscono in maniera interattiva e competitiva. Lo fanno inventando tradizioni e canoni, consacrando norme metodologiche e pratiche di ricerca, appropriando, traducendo, riducendo al silenzio e tenendo a bada prospettive adiacenti». (Ibidem: 79). Processi di determinazione della disciplina operano a vari livelli, definendo quelli che Clifford chiama “settori caldi” (in continua negoziazione e cambiamento) e “settori freddi” (relativamente immutati) della cultura disciplinare. Tali processi articolano il nucleo solido e il margine negoziabile del sapere disciplinare. Per quanto l’istituzionalizzazione incanali e tenda a rallentare i cambiamenti, essa non può fermare questi processi di ridefinizione.

Di fronte a un campo teorico molto ampio, ad oggetti di ricerca e di interesse antropologico estremamente eterogeneo, è la pratica di ricerca l’ambito sul quale la disciplina si è concentrata per definire il suo nucleo.

E la ricerca sul campo, secondo lo studioso statunitense, è il settore più *freddo* dell’antropologia, uno degli ambiti che cambia più lentamente.⁶ Sulla pratica della ricerca, scrive Clifford - che ama definirsi uno studioso dei confini disciplinari, delle zone franche, dove gli scambi e i passaggi sono più frequenti, dove le discipline si

⁶ «Il modello esotico, la copresidenza per lunghi periodi lontano da casa, la “tenda nel villaggio”, conservano una notevole autorità. Ma, all’atto pratico, è stato decentrato. Le varie pratiche spaziali da esso rese possibili, come pure i criteri importanti per valutare la “profondità” e l’“intensità”, sono cambiati e continuano a cambiare» (Clifford 1999: 81).

muovono usando strategie di ibridazione, ri-autenticazione, assimilazione o di esclusione -, si gioca il rapporto con le altre discipline.⁷

In un momento in cui l'antropologia si ibridizza con altre discipline in nuovi filoni di studio, sperimenta la co-esistenza di diversi metodi qualitativi, sostiene Clifford, gli antropologi sorvegliano i confini, fanno riferimento alle tradizioni di studio, ispessendole in una *identità* disciplinare,⁸ parlano di ricattare l'antropologia, distinguono la ricerca sul campo non come un metodo tra gli altri, ma come un *marcatore professionale*, una *disposizione essenziale*, un'*eredità centrale* e un *processo disciplinare*. Per quanto gli antropologi accademici tentino di fissare cosa sia antropologia partendo dal lavoro di campo, ormai gli scambi e le sovrapposizioni sono fitti. Distinguere l'antropologia da questi studi – come gli studi culturali – alla luce dei metodi usati e di come si sia aperto il ventaglio degli oggetti di studio antropologico, è diventato più complicato.

Posta così la questione, la domanda che anni fa si poneva Evans-Pritchard (è antropologico il metodo o l'oggetto di studio?)⁹ non avrebbe più senso. L'antropologia è interessata a tutto, nello studiare mondi lavorativi o realtà urbane, entra in contatto con altre discipline che studiano gli stessi ambiti, dialoga e scambia conoscenze, informazioni e metodi di lavoro: la ricerca sul campo resta un metodo

⁷ Clifford fa riferimento ai *Cultural Studies*; rispetto all'Italia, mi viene in mente il rapporto delicato tra antropologia e sociologia, argomento di numerosi convegni o giornate di studio (come nel caso della "Giornata delle riviste di antropologia", organizzata dal Corso di Dottorato in Etnologia ed Etnoantropologia nel 2005 e che vide gli antropologi riflettere su confini disciplinari, oggetto e metodologia della ricerca antropologica e pubblico delle riviste. In quell'occasione più di una voce si alzò per chiamare a una maggiore sorveglianza dei confini, di fronte a sociologi - dai quali si marcava una distinzione in nome del diverso rigore metodologico - che stavano cominciando a "rubare" termini e concetti come etnografia, osservazione partecipante, ecc.).

⁸ Proprio perché le sovrapposizioni sono sempre più frequenti, le azioni tese a riaffermare tale identità disciplinare si concentrano in momenti e luoghi strategici: «*il processo iniziatico del superamento degli esami e le trafilate per ottenere un posto, un finanziamento o maggiore autorità. Nella disciplina quotidiana in base alla quale si formano antropologi e non specialisti di studi culturali, il confine è riaffermato in maniera ordinaria. In forma più pubblica, probabilmente, quando vengono approvati progetti di "campo" di studenti laureati, le pratiche spaziali distintive che hanno definito finora l'antropologia tendono a essere riaffermate, spesso in modi non negoziabili*» (Clifford 1999: 85).

⁹ Nella prima delle sue famose conversazioni radiofoniche, nel corso delle quali egli tentò di spiegare (e si interrogava su) cosa fosse l'antropologia sociale a non specialisti, Edward E. Evans-Pritchard esordì dicendo: «*Sono convinto che persino fra i lettori più colti ci sia una grande confusione in merito. I termini sembrano evocare vaghe associazioni sia con scimmioni e teschi che con misteriosi riti dei selvaggi e strane superstizioni*» (1971: 5). Non era facile dare «*un quadro chiaro e semplice degli scopi e dei metodi dell'antropologia sociale, poiché spesso su questi punti manca un comune intendimento fra gli stessi antropologi sociali*» (*Ibidem*: 6): è l'oggetto che informa la disciplina o è il metodo ad essere antropologico? La mancata risposta a questa domanda, secondo l'antropologo britannico, ha notevolmente contribuito a creare quella confusione che ha favorito l'uso indiscriminato di termini antropologici da parte di diversi soggetti che operano nel campo dell'informazione, del politico e del sociale e la sistematica esclusione dell'antropologo da tali arene.

privilegiato, ma non più necessario. Seguendo Clifford, dunque, sarebbe venuta meno la prerogativa dell'antropologia su alcuni temi e sul modo di indagarli, analizzarli e studiarli.¹⁰

E, per quanto si stia assistendo a una “rielaborazione” (Gupta & Ferguson 1997) del concetto di campo, fino a che punto il lavoro di ricerca può essere decentrato per diventare uno dei tanti metodi etnografici e storici usati dalla disciplina in comune con altre discipline? (Clifford 1999)

Nel proporre il proprio concetto di campo etnografico, Clifford suggerisce il superamento dell'immagine del terreno residenziale. Il notevole aumento di antropologi non occidentali e l'assunzione del viaggio come attraversamento di spazi culturali e non come spostamento da un centro verso delle periferie, potrebbe ribaltare il concetto di campo e la pratica di ricerca che lo definisce. Il campo cesserebbe di essere uno spazio delimitato e abitato da native da raggiungere e studiare come se si abitasse lì per essere costruito dal ricercatore durante il viaggio. Cornice etnografica non sarebbe il luogo da raggiungere, ma la traiettoria del viaggio, in cui l'io-narrante avrebbe un ruolo centrale nello svolgersi di una trama, che, lungi dall'essere un neutro ed olistico resoconto di fatti e regolarità osservate, tenga conto di tutte le connessioni che incontri casuali attiverrebbero.

Un concetto siffatto di campo (sono io che lo costruisco nell'attraversare confini culturali, tenendo conto delle multiple identità che gli attori in gioco devono maneggiare) di fatto rivoluzionerebbe la pratica normativa di lavoro sul campo, annullando la distinzione gerarchica nativo/esterno, l'impostazione positivista di una nuova frontiera da esplorare, il rapporto asimmetrico centri/periferie (non solo rovesciato, ma di fatto insussistente), i rapporti di forza (accademica) tra scientifico e professionale, accademico e applicato, liberati in una nuova dimensione di dialogo e scambio. Le università stesse, sinora postulate come casa base scientifica o torre d'avorio inespugnabile, diventerebbero sito degno di ricerca, quale spazio culturale

¹⁰ Le questioni sollevate da Clifford sono state poste, a mio avviso, in Italia dalla riforma universitaria, che introducendo la dimensione professionale nell'agenda didattica e scientifica dell'antropologia, ha posto al centro dell'attenzione il ruolo dell'antropologo tra gli altri esperti impegnati nei suoi stessi campi. Nel momento in cui, a confronto con le sue diramazioni professionali, l'antropologia si sposta verso le scienze sociali, come cambiano le griglie interpretative, gli strumenti concettuali, il concetto di campo? Ragionare per aree geografiche o sottobranchie disciplinari come si combina con la didattica delle competenze che richiede un sapere interdisciplinare? E nel nuovo contesto universitario, in cui le discipline devono formare per rendere liberi verso il lavoro gli studenti, come perpetuare se stessa?

d'attraversamento, meta d'arrivo per studiosi "nativi" o "diasporici", suolo di scambio per un ritorno "critico" a casa.

Se il campo etnografico non presuppone una partenza e un arrivo, se "campo" è tutta l'esperienza tenuta insieme dall'io-narrante, vengono meno le basi fondative dell'istituzionalizzazione accademica degli antropologi, che parlano per altri partendo dal ruolo (e dall'autorità) ad essi conferito¹¹ all'interno dell'università. Venendo meno l'autorità etnografica dell'antropologo nell'università (che parla verso una comunità disciplinare), vengono meno anche le distinzioni tra accademici e applicati, tra ricerca di base e ricerca su committenza.¹² Così formulata, la critica di Clifford si rivolge essenzialmente al nucleo accademico, che sanziona cosa sia scientifico e cosa non lo sia. E lo fa presentando tutta la corte di antropologi fuori dal centro della disciplina, che con il loro agire, portano con sé altre pratiche del lavoro sul campo, che mettono in discussione il nucleo freddo dell'identità antropologica nell'accezione accademica. Non seguo Clifford fino a questo punto, né condivido del tutto la sua concezione dell'etnografia come spazio narrativo costruito nel testo, piuttosto che come il momento della ricerca sul campo. E' dall'analisi dei testi che egli parte e da quella non si sposta. Anche il concetto di habitus che lui rimaneggia, a proposito della postura dell'etnografo sul campo, viene "narrativizzato". Clifford non ci presenta gli antropologi quali agenti sociali, in carne ed ossa, situati in un contesto che conoscono e agiscono. La stessa accademia è un'istituzione presupposta (e fredda), intera, piena, non soggetta a cambiamenti, fuori dal tempo. Non è un universo composto dai soggetti che la vivono e la costruiscono con le loro pratiche e le loro narrazioni. Laddove Bourdieu analizza relazioni, Clifford analizza testualizzazioni.

Tuttavia, il suo tentativo di aprire il concetto di lavoro sul campo a tutta una serie di pratiche di ricerca ritenute esterne ad esso permette di mettere in discussione una volta per tutte modalità di fare etnografia ampiamente dibattute negli ultimi trent'anni, ma i cui motivi continuano a essere latenti e condivisi, soprattutto nel

¹¹ Bourdieu parlerebbe di ruolo e autorità auto-conferito attraverso un percorso di distanziamento scolastico dalla realtà.

¹² *«In linea di principio almeno, le università sono siti di teoria comparativa, di comunicazione e discussione critica fra studiosi. Le interpretazioni etnografiche o etno-storiche delle autorità non universitarie raramente sono riconosciute come discorso scientifico a tutti gli effetti; tendenzialmente esse vengono viste piuttosto come conoscenza locale, dilettantesca. In antropologia la ricerca che produce una simile conoscenza, per quanto intensa e interattiva, non è lavoro sul campo»* (Clifford 1999: 111).

momento dell'insegnamento all'università. Come scrivono Gupta e Ferguson (1997), l'archetipo malinowskiano del ricercatore che parte da solo e va in un posto lontano e piccolo, fonda e continua ad agire in profondità nell'ideale di lavoro sul campo, per cui l'antropologo diventa esperto di un'area geografica particolare o di un particolare oggetto di studio inerentemente antropologico. I due aspetti, scrivono ancora Gupta e Ferguson, sono spesso strettamente correlati: se la differenza culturale è localizzata in aree geografiche ben precise (stretto nesso tra identità culturale e spazio), allora l'unico modo che l'antropologo ha per cogliere tali differenze è andare altrove. In tal modo, proseguono i due antropologi, si è contribuito a diffondere un'idea forte di cultura strettamente legata allo spazio, facendo riferimento ora a categorie etniche (es. i curdi), ora religiose (es. mondo islamico), ora linguistiche (i Bantu), ora razziali (l'Africa nera) o a particolari categorie emerse dallo studio di un'area (come nel caso della sindrome onore/vergogna nel caso dell'Etnologia delle culture del Mediterraneo). A tali categorie si sono agganciati sottocampi specifici, a loro volta, legati a un'area geografica: il filone dell'antropologia economica è stato associato alla Melanesia, l'antropologia religiosa all'India, l'antropologia politica è territorio degli Africanisti.¹³

Chi voleva specializzarsi in una di queste sottobranche disciplinari sapeva dove doveva andare a fare ricerca. Il campo – come veniva scelto, come era organizzato, quali erano le forze in gioco - è restato a lungo dimensione dell'antropologia da assumere come data, senza interrogarsi su come si arrivasse a scegliere un'area piuttosto che un'altra, un luogo piuttosto che un altro, su quali fattori (personali, di sviluppo di carriera, di pertinenza disciplinare) intervenissero nella scelta.

E per quanto ultimamente si sia dibattuto di etnografia, *«resta evidente che ciò che molti vogliono negare in teoria, continua ad essere vero nella pratica: alcuni posti sono più “antropologici” di altri»* (Gupta & Ferguson 1997: 13), l'Africa più dell'Europa, il sud-Europa più che il nord-Europa, i villaggi più che le città. E quando ci si cimenta in ricerche in luoghi antropologicamente inconsueti, ci si deve

¹³ A proposito dell'antropologia politica, Abélès sosteneva che lo studio del politico ha coinciso con l'indagine di forme sociopolitiche ben delimitate nello spazio (il lontano) e nel tempo (l'arcaico). L'antropologia ha così accordato privilegio al pre-statale, facendo dell'antropologo nella versione più estrema (Clastres 1974), il cantore della “società contro lo stato”. Quella che poteva essere un condizione di favore, che permetteva di aggirare lo studio dello stato quale ente (o sistema) razionale, si è alla lunga trasformata in una trappola, vincolando l'antropologia allo studio delle società “primitive”, delle forme politiche originali, delegando alla scienza politica e alla sociologia lo studio della forma statale occidentale e moderna.

confrontare con altre discipline che già occupano i terreni verso i quali si volge l'interesse e la curiosità (come può essere lo studio di una pubblica amministrazione) e vincere resistenze interne alla comunità disciplinare («*Quanto è antropologica la ricerca che sta facendo?*»), è una delle domande più frequenti in questi casi) e a se stessi, vincolati, come si è, a un lato nostalgico di cui l'antropologia non riesce ancora oggi a liberarsi.¹⁴ (Pandolfi 2001).

Scegliere di studiare una realtà fluida, in divenire, come l'università in cambiamento significava uscire fuori dai luoghi consolidati in cui l'antropologo fa ricerca, percorrere i margini della disciplina, dover costruire di volta in volta una cassetta degli attrezzi metodologica, cercare di far capire quello che si sta facendo e come lo si sta facendo.

Seguendo Abélès (2001: 22), per il quale, fare ricerca presso il Parlamento Europeo, «*significava prendere la decisione di abbandonare la sicura comodità offerta dalla riserva di caccia – per usare una caricatura, le società cosiddette esotiche sono la riserva di caccia dell'etnologo, dal momento che le altre discipline si affidano ben volentieri ai suoi testi – per affrontare altri territori, esponendosi al rischio di essere trattati come intrusi*», dentro e fuori l'accademia,¹⁵ sin dal primo momento in cui ho deciso di intraprendere questo lavoro, quel che mi ha animato è stato il desiderio di mettermi alla prova. Se non lo faccio ora, mi sono detto, quando? Quando avrò altra occasione di cimentarmi in un esercizio che mi spinga a sperimentarmi in terreni non usuali per l'indagine antropologica?

Nella scelta dell'argomento di ricerca, prima ancora del campo, sono intervenute tante circostanze, vicende e interessi personali, curiosità intellettuali, amore del pettegolezzo. Tutti questi aspetti convergevano nell'oggetto di tesi.

¹⁴ «*Gli antropologi sono prigionieri delle loro radici, e anche se l'antropologia è stata in un certo senso una disciplina emancipatoria, che ci ha aiutato a uscire da una visione primaria e coloniale delle società non occidentali, delle società che venivano definite "primitive", resta una certa e pericolosa nostalgia verso quel mondo, che comunque oggi è profondamente cambiato o non esiste più*» (Pandolfi 2001: 14).

¹⁵ «*La situazione è ulteriormente complicata dal fatto che il dubbio si insinua sin nel proprio contesto d'origine. "E' ancora antropologia?", questione – oh quanto scottante! – che mi ha a lungo turbato, ma che mi sembra, con più distacco, iscriversi in questa esperienza, come suo contrappunto obbligato*» (Abélès 2001: 22).

Per tre anni avevo lavorato come tutor¹⁶ degli studenti presso il dipartimento. Il mio compito era quello di tenere insieme tutte le varie anime dei due corsi di laurea in antropologia nati a partire dal 2002. La riforma chiedeva per la prima volta a dei docenti, che facevano parte di una Facoltà (in questo caso, Lettere e Filosofia) e che facevano riferimento ognuno alla sua cattedra, di pensarsi come parte di un sistema, di un'organizzazione. Non dovevano solo fare ricerca e didattica. I corsi di laurea prevedevano al loro interno lezioni di moduli, attività di tirocinio presso enti esterni all'università, seminari per studenti avanzati. Mio compito era, da un lato, dare un quadro di organicità e razionalità di tutta l'offerta didattica agli studenti, cercando di far apparire loro il percorso formativo intrapreso il più chiaro e lineare possibile; dall'altro, tenere il conto del carico didattico e di orientamento (ogni docente aveva degli studenti di cui era tutor) dei docenti, per evitare che qualcuno lavorasse più di altri. L'immagine di questa distinzione dei compiti era l'orario di apertura della segreteria didattica, presso la quale prestavo servizio: dalle 10 alle 13 di ogni giorno, aperta agli studenti. Prima e dopo, nell'orario di chiusura al pubblico, al servizio dei docenti. Scena e retroscena. In scena si portava la veste ufficiale del corso di laurea; la chiusura era il tempo del retroscena, del pettegolezzo, dell'unità e compattezza esibita agli studenti che si mostrava nuda nella sua frammentarietà tra docenti. Senza accorgermene, stavo imparando a gestirmi tra questi due ambiti.

La relazione tra scena e retroscena, tra ufficiale e ufficioso, tra formale e informale, tra l'istituzione che sembra una "cosa", che sembra naturale e l'istituzione nel suo farsi nel "dietro le quinte" e l'interesse per le logiche soggiacenti alla riforma, che, da un lato, tentava di laicizzare uno spazio *sacro* come l'università e dall'altro si cibava del mito dell'individuo che si fa da sé, può cambiare sempre strada ed è padrone del proprio destino (esplicato dalla figura dello studente flessibile, che può studiare tre

¹⁶ Ho avuto difficoltà a dare una definizione che racchiudesse i compiti che ero chiamato a svolgere. Nell'interpretare il mio ruolo di connettore del corso di laurea, passavo giornate a cercare gli insegnamenti utili agli studenti per riempire quelle caselle della tabella ricchi di insegnamenti ma nella pratica universitaria spesso vuote. Enormi possibilità di formazione interdisciplinare poi impoverite dai veti tra gli insegnamenti di corsi di laurea affini ma afferenti a facoltà nemiche o dalla mancata attivazione dei moduli afferenti ai diversi settori scientifico-disciplinari. La ricchezza potenziale della riforma risultava quindi depauperata dalle difficoltà economiche, dalle esiguità delle cattedre precedentemente esistenti (e che si sarebbero dovute trasformare poi in insegnamenti), dalle incrostazioni burocratiche.

Il mio ruolo di connessione aveva diverse vie: verso le segreterie studenti di facoltà (per sanare le situazioni di alcuni studenti prima della laurea e per far dialogare tecnici amministrativi e presidenti di corso di laurea, per quanto riguarda ponderazione delle media esami e convalida contratti formativi); verso i singoli docenti (per integrare le esigenze individuali nel tessuto del corso di laurea); verso gli studenti.

anni a Roma, due anni a Parigi, fare l'erasmus a Londra, poter trasmigrare da un corso all'altro nel caso non gli piacesse – come un consumatore – il percorso intrapreso e costruire le proprie competenze quasi come un *bricoleur*) hanno guidato la mia curiosità verso questo spazio sociale, l'università, e mi hanno spinto a rifletterci sopra, a tentare di capire il suo funzionamento e come, chi lo vive, dà senso ad esso.

Agli inizi, non riuscivo a maturare una distanza tale dal contesto di ricerca che mi permettesse di osservare il ricevimento da parte di un docente, lezioni e seminari, consigli di dottorato come momenti di ricerca. Ero più studente che osservatore. Successivamente, la mia postura era più quella di *tecnico della riforma*, se così posso chiamarlo, che quella del ricercatore. Cercavo di cogliere il funzionamento della riforma, cercavo di valutare se i corsi di laurea oggetto del mio studio riuscissero a soddisfare l'impianto e le logiche soggiacenti ad essa, ponevo questioni e sollevavo interrogativi frutto più dei miei tre anni in segreteria didattica che derivanti dall'attività di ricerca antropologica. Ero troppo dentro la riforma, troppo dentro l'università in quanto studente, troppo dentro il dipartimento in quanto impiegato in segreteria. Ho dovuto lavorare parecchio per riuscire a prestare attenzione ai dettagli, a selezionare gesti, a situare discorsi, a rendere meno opaco il mio sguardo verso una realtà opaca, a riuscire a scorgere che chi mi parlava non era il professore ma un agente sociale situato in un contesto che parlava di università e di antropologia partendo dalla sua posizione, dal suo retroterra sociale e culturale, dalle sue ambizioni e prospettive. Seguendo Bourdieu, ciascuno dei protagonisti sviluppa una visione di questa storia conforme agli interessi legati alla posizione che egli occupa in essa e, siccome i diversi racconti storici sono orientati in funzione della posizioni di chi li pronuncia, non possono presentarsi come verità indiscutibili. Si entra nella dimensione del politico (e del potere). Tuttavia, non era mia intenzione analizzare le reti accademiche dei docenti di antropologia in Italia, le loro genealogie accademiche, la lotta per l'acquisizione di maggiore prestigio e di posizioni preminenti all'interno delle università e delle istituzioni scientifiche. Mia intenzione era cercare di cogliere, in un particolare momento storico, l'insegnamento dell'antropologia (e di conseguenza l'università, vista dalla parte delle scienze umane e, in maniera ancora più particolare, dal lato antropologico) nel suo cambiamento. Le rappresentazioni,

sicuramente informate dalla posizione dei docenti di antropologia all'interno dell'ambito disciplinare, della Facoltà di Lettere e Filosofia, di quest'ultima nell'Ateneo federato e, in generale, rispetto al ruolo riservato alla ricerca nella società, si riferiscono ai cambiamenti che l'università stava conoscendo e alle prospettive che l'antropologia poteva avere all'interno e all'esterno del mondo accademico.

Riuscire a disarticolare i tre livelli (studente, ex-impiegato, studioso) non è stato (anzi, non è) operazione semplice. Ad esempio, ho vissuto le critiche mosse alla presunta *non-antropologicità* del mio progetto di tesi con reazioni opposte tra di loro. In alcuni casi, essi rappresentavano i *miei* professori, che cercavano di insegnarmi a fare l'antropologo, in altri essi erano ai miei occhi i custodi di un sapere disciplinare che stavano trasmettendo un modello di partecipazione al culto di quel sapere. In questo secondo caso, mi scoprivo a riflettere sulla disposizione in aula (al di qua della cattedra *noi*, al di là *loro*), sulla postura di studenti e docenti intorno al tavolo durante il ricevimento o rispetto al capannello di persone che si crea attorno al professore al termine della lezione o al suo seguito uscendo dall'università. Tutti aspetti che, da un lato, creavano distanza tra *loro*, che quel sapere detengono, e *noi*, che a quel sapere ambiamo e che della sua acquisizione, alla luce dei nostri scritti, vogliamo essere riconosciuti, e, dall'altro, invitavano a far parte del *loro* mondo, indicando il modo attraverso il quale essere scientifici.

In altre circostanze, la mia reazione era opposta a quella prima indicata. Lo studioso occultava lo studente e, in questo caso, la critica di *non-antropologicità* e i consigli dati non venivano ascoltati perché ritenuti espressione di quell'archetipo malinowskiano della ricerca e di quel lato nostalgico dell'antropologia di cui abbiamo parlato in precedenza. Se sul campo etnografico, come scrive Palumbo, citando Bourdieu, «*l'antropologo, come lo scienziato, adopera armi che deve mantenere sempre affilate, proprio perché consapevole della parzialità della visione, della verità che egli consegue in ogni momento di indagine, deve costantemente tentare di vedere il punto di vista a partire da chi (tale verità) viene enunciata, e dunque il gioco nel suo complesso*» (Palumbo 1991), per mettere costantemente in discussione le proprie categorie, quel filtro pre-comprensivo che indirizza i nostri sguardi e il dialogo con la propria tradizione di studi, e il campo stesso si configura come “campo di lotta”, che

coinvolge i rapporti teoretici (etnografo e tradizione disciplinare), strategici (scena locale ed etnografo), sociali (interni alla scena etnografica) e quelli storici (antropologia, potere e realtà studiate), nel mio caso i livelli distinti da Palumbo si sono sovrapposti: etnografo, scena locale e tradizione di studi coincidevano.

Dovendomi posizionare da etnografo rispetto alla tradizione disciplinare, ritengo che le critiche di *non-antropologicità* mossemi in sede di consiglio di dottorato siano motivabili col fatto che la ricerca sfuggiva ai criteri normativi delle pratiche di campo: l'argomento non era palesemente antropologico,¹⁷ non vi era distinzione tra casa e campo, alcune metodologie della ricerca (come l'uso dei questionari o il ricorso a statistiche) non erano ortodosse, i riferimenti intellettuali non erano strettamente disciplinari. Posizionandomi all'interno della scena locale, dire che la ricerca che stavo conducendo non fosse antropologica (come mi è stato detto da alcuni, peraltro, sin dal primo giorno, prima ancora di avere tra le mani il progetto di ricerca, dimostrando invidiabili doti divinatorie) significava privare di scientificità l'intera tesi di dottorato. Pertanto, la tradizione disciplinare costituiva contemporaneamente la posta in palio, la cornice della ricerca, il riferimento intellettuale, lo spazio di reciproco riconoscimento. Non solo il nativo era destinato a leggermi, ma, soggetto impegnato ad agire e a riflettere sul proprio ambiente scientifico e professionale, aveva a disposizione più informazioni sia rispetto al proprio contesto che al sapere padroneggiato dall'etnografo. Emico ed etico diventavano, così, due categorizzazioni da rivalutare, i rapporti di potere tra osservatore e osservato da ripensare, l'ipotesi che lo scienziato sociale abbia, a differenza degli agenti sul campo, la padronanza di tutto il ventaglio di possibilità che l'*habitus* offre (Bourdieu), da rivedere.

Per l'antropologo che si accinge a studiare l'università, esplorare questo nuovo ambito significa dover negoziare ed esplicitare la propria esperienza, il proprio sapere, i propri metodi, le proprie finalità scientifiche e conoscitive, all'interno come all'esterno.

¹⁷ Nel corso di un seminario rivolto a dottorandi e studenti di specialistica, presentando i due relatori, Valeria Siniscalchi e Patrizio Warren, l'una impegnata in ricerche in Francia, l'altro consulente Fao, Pavanello ha precisato che laddove il secondo doveva esplicitare la metodologia usata per poter far rientrare il proprio lavoro sotto i crismi dell'antropologia, la prima non era tenuta a farlo perché i suoi argomenti di studio erano prettamente antropologici. La Siniscalchi, per la precisione, si stava occupando in quel periodo di tipicità, di patrimonio, di beni immateriali, temi *naturalmente* antropologici.

Molte volte io stesso mi sono chiesto: è antropologia? O è solo raccontare quello che accade? Dove avviene il salto teorico? Mi sono sentito spesso a cavallo tra la sociologia e l'antropologia, tra l'antropologia e il giornalismo di inchiesta, tra il giornalismo di inchiesta e la scienza politica. In bilico, con il rischio di venir considerato un intruso da tutti quanti. Né antropologia, né sociologia, poco immediato e cronachistico per essere giornalismo di inchiesta, poco macroteorico per essere scienza politica. Il crisma di *antropologicità* mi è stato più volte contestato dal consiglio di dottorato e io stesso sono stato il primo a tentare di fondare antropologicamente la mia ricerca, barcamenandomi alla ricerca di ormecci colti.¹⁸

Ho inteso l'esperienza di terreno di ricerca non come un feticcio, ma come spazio conoscitivo, esercizio continuo della riflessività (Coleman & Simpson 2004).

Studiare contesti non esotici, infatti, significa per l'antropologo abbandonare la consueta pratica di campo, implica dare molto più spazio all'indagine, all'osservazione, alla raccolta dei dati.

¹⁸ I miei primi sforzi si sono rivolti all'acquisizione della bibliografia pertinente al progetto di ricerca. Mia ansia iniziale era infatti l'accreditamento disciplinare di una ricerca riguardante un tema invece poco dibattuto dal punto di vista antropologico. Solo recentemente gli antropologi sociali europei stanno riprendono i fili di un dibattito iniziato tra Europa e Stati Uniti d'America quasi un secolo fa, a partire dalla commissione proposta all'inizio del XX secolo da due società professionali inglesi per «*incoraggiare l'insegnamento dell'antropologia*» a coloro che lavoravano per l'Impero Britannico (Temple 1914), passando per quanto diceva Levi-Strauss (1954) all'Unesco nei primi anni Cinquanta, quanto scriveva Kroeber (1954) in ambito statunitense e alcuni articoli di Evans-Pritchard (1959) e Firth (1963), apparsi sporadicamente su quotidiani inglesi, fino ad arrivare al primo testo sistematico a cura di Mandelbaum, Lasker e Albert del 1963, dall'evocativo titolo "The Teaching of Anthropology" ed esito dell' "International Symposium on the Teaching of Anthropology", organizzato tre anni prima dall'Università di Berkeley e al quale avevano partecipato antropologi stranieri ed europei (tra cui Firth, Meyer-Fortes, Margareth Mead e l'italiano Vinigi Grottanelli) per discutere su dieci temi inerenti condizioni e sviluppi dell'insegnamento dell'antropologia.

Ci si trova di fronte a una bibliografia molto frammentata, di difficile reperibilità, che trova diffusione su riviste di nicchia o non specificatamente antropologiche, o piccolo spazio, come riflessione personale, nelle introduzioni o tra i capitoli di testi (penso alla riflessione sul suo percorso scientifico e accademico da parte di Clifford Geertz in *Oltre i fatti* o all'introduzione di Tim Ingold in *Ecologia della cultura*, per fare alcuni esempi) che non pongono tale tema come nucleo centrale. Per quanto riguarda l'antropologia italiana, ci sono stati dei tentativi di fotografare la situazione della diffusione dell'antropologia nelle università e le diverse tradizioni di studio che in poco più di un secolo di storia (dalla prima cattedra di Mantegazza a Firenze) si sono sviluppate (penso agli studi di Saunders, al numero speciale della Ricerca Folklorica e di Ethnologie Française, al testo di Bernardo Bernardi del 1973 sullo stato dei rapporti tra antropologia ed etnologia in Italia all'epoca, al famoso Memorandum di Cantalamessa, al testo di Clemente, Solinas, Leone e Puccini, per citarne alcuni). Una bibliografia spesso nascosta e proteiforme, sicuramente maggiore dell'autopercezione degli antropologi stessi, che, più volte, commentando di primo acchito la ricerca che stavo conducendo, mi dicevano: «*Però, poca bibliografia!*». Non esiste, inoltre, una storia dell'antropologia italiana sul modello degli studi di Stocking o di Bourdieu, che studi l'antropologia nei suoi motivi dominanti, le sue mistiche della ricerca, le sue etiche, le sue tradizioni di studio così come sono espresse dagli antropologi stessi nelle loro produzioni oppure a partire dai suoi spazi di possibilità, tra campo accademico, intellettuale e politico e dalle condizioni di accesso alla sua pratica.

Il mescolamento di quotidianità e anticipazione costituisce una specificità del contesto che ho studiato. Il mondo universitario è uno spazio che richiede diversi livelli di partecipazione e conoscenza. C'è il livello burocratico/amministrativo, quello didattico, quello della ricerca scientifica, quello dell'appartenenza disciplinare. Livelli intessuti uno nell'altro, come cornici concentriche, la cui partecipazione consente l'acquisizione e la gestione di informazioni. Lo scarto tra i livelli comporta uno scarto di significato strettamente legato alla diversa qualità e quantità di informazioni gestite. Tali scarti di significato non portano a non assumere una posizione e un punto di vista sull'università, sull'antropologia e sul proprio percorso. Il lavoro del ricercatore consiste nel ridurre tale distanza, nel muoversi tra i livelli, nel cercare di mettere a sistema le diverse concettualizzazioni dell'essere università e antropologia nell'università e durante l'università, raramente spazio narrativo comune.

Nel tentativo di riuscire a cogliere i diversi piani dell'università, che si intersecano e sovrappongono, ci siamo mossi come segugi, accanendosi a seguire la minima pista, lasciandosi trasportare dall'avvenimento del giorno, che in quel momento sembrava quello che riusciva a spiegare tutto, cercando indizi, seguendo orme, scrutando tracce. Ho fatto ricorso all'osservazione minuziosa degli agenti e a un ascolto attento dei discorsi fatti a proposito della loro quotidiana pratica dell'università. Ho opposto questa prospettiva dal basso a quelle che privilegiano la coerenza del sistema e il suo funzionamento.

L'antropologia e gli studi sull'università

Università: lavori in corso?

«La mia stanza presso l'Università di Birmingham si trova al dodicesimo piano della "Muirhead Tower"; un indimenticabile palazzo anni Cinquanta che non ha ceduto il passo alle strutture più moderne. Forse non si tratterà di un palazzo dal grande valore estetico, ma per noi è una pietra miliare. Il palazzo è incassato sotto ponteggi e impalcature, sono 5 anni che è in queste condizioni. Ogni volta che entro, i miei occhi sono attirati da un segnale all'ingresso, che avvisa i passanti che la Torre "è sotto lavori di riparazione al momento", e che l'Università "si scusa per gli

inconvenienti che questi lavori stanno procurando". Ognuno di noi sa che la situazione di disagio è permanente, che i lavori non saranno mai portati a termine, né ce ne sono di nuovi in programma. E l'università dovrebbe essere il luogo della ricerca della verità e della conoscenza! E' dall'ottavo piano di questa stessa Torre che il Dipartimento di "Cultural Studies and Sociology" è stato defenestrato lo scorso giugno. Non si è lanciato, è stato spinto». (Mills 2003a: 1).

Mills fa qui riferimento al dipartimento presso il quale egli stesso lavorava. Uno dei dipartimenti che più lega la sua storia a quella dell'antropologia, il dipartimento di Cultural Studies di Birmingham, rischiava la chiusura perché non rispettava i parametri di qualità richiesti dalla riforma universitaria britannica. L'antropologo britannico guarda verso la sua università, quella presso la quale si è formato e poi è diventato docente, con un malcelato velo di tristezza. L'immagine da lui usata – *l'università sotto i ponteggi* - cattura in pieno la portata e la rapidità dei cambiamenti che le università stanno vivendo nell'ultimo ventennio. Circondate da ponteggi e impalcature, esse sembrano perennemente in manutenzione. Maschere di lavoro *sempre* in corso e *mai* portati a compimento, immagini ambigue della riparazione e della ristrutturazione, della costruzione e della demolizione.

Partendo da questa amara constatazione, Mills dà inizio ad un'analisi attenta dei cambiamenti che hanno investito come un treno in corsa il settore universitario britannico (e il suo ruolo di docente, in particolare) e che egli spiega, inserendoli nel contesto delle politiche neo-liberiste di matrice thatcheriana, le quali, in nome dei miti dell'efficienza, della meritocrazia e della produttività, declinate secondo logiche aziendaliste e manageriali, hanno profondamente trasformato le università.

Recentemente,¹⁹ a margine dell'intervento dell'antropologo britannico Chris Shore su antropologia e università, all'interno degli incontri seminariali organizzati dal dottorato di ricerca in Etnologia ed Etnoantropologia, una docente del dipartimento di Roma, cui afferiscono antropologi, geografi, glottologi ed etnomusicologi, commentava accorata: *«Sto studiando la pubblica amministrazione e le politiche*

¹⁹ Il 22 maggio 2009, l'antropologo britannico Chris Shore ha tenuto una lezione seminariale all'interno della didattica del dottorato in Etnologia e Etnoantropologia dal titolo "Antropologia dell'università".

governative che la stanno investendo. Dovrei avere gli strumenti per studiare le logiche dei cambiamenti che stanno rivoltando come un calzino l'università, ma non ce la faccio. L'università... la mia università... ho un colpo al cuore al solo pensiero. Sono troppo coinvolta».

Le reazioni dei due antropologi evidenziano il mancato distanziamento da quanto stanno vivendo le università negli ultimi anni. Essi sono coinvolti nei destini dell'istituzione presso la quale lavorano sia su un piano cognitivo – per utilizzare un'immagine abusata rispetto a tale situazione, ci si sente come pesci nell'acqua, incapaci di capire come abbiamo imparato a nuotare e a non affondare - sia su uno emotivo, sul quale si agglutinano senso di appartenenza, identità professionale, ambizioni e aspettative personali, cura degli studenti e del proprio ruolo educativo.

Carica emotiva e contiguità con il contesto lavorativo non consentono di cogliere e di analizzare lucidamente i cambiamenti nella continuità della frequentazione quotidiana degli ambienti accademici.

E, per quanto la vita di un antropologo si svolga tra terreni di ricerca e contesti accademici, questi ultimi sono dimensioni spesso eluse in sede di riflessione delle pratiche che contraddistinguono la disciplina. Come scrive l'ex presidente dell'Easa (European Association of Social Anthropology), Lazlo Kurti (2004), l'università non viene considerata un *luogo* degno di ricerca antropologica.

Per quanto, infatti, gli antropologi si siano dedicati allo studio di posture, retoriche, pratiche, relazioni sociali e abbiano riflettuto sull'etnografia, sia come pratica di ricerca che come prodotto finale di tale esperienza, motivando tale riflessione sulla distinzione tra i due momenti, l'essere stati *là* e l'essere tornati *qua* per scrivere, poco (o nessuno) rilievo è stato dato all'etnografia dei luoghi in cui – forse anche solo di passaggio tra una ricerca e l'altra, gli antropologi trascorrono parte del loro tempo: le università.

Eppure queste ultime costituiscono il luogo in cui gli antropologi si sono formati, formano, a loro volta, studenti, trasmettono un sapere disciplinare, lottano per ottenere finanziamenti, costruiscono le loro carriere.

Ognuno di questi aspetti costituisce un oggetto degno di indagine antropologica per poter cogliere come la figura di un esperto di un particolare sapere scientifico –

l'antropologo – si costruisce, come un sapere (o una *expertise*) si fa disciplina, nell'intersezione tra piani accademico, intellettuale e scientifico.

Fatta eccezione per Burton Clark, studioso delle corporazioni accademiche, e Pierre Bourdieu, che ha tentato – come vedremo più approfonditamente in seguito – di applicare la teoria dei campi di forza e la teoria della pratica al mondo scientifico, tenendo insieme campo scientifico, intellettuale e accademico, poca attenzione è stata prestata allo studio dei mondi universitari.

E, quando è stato studiato, il mondo scientifico è stato postulato come un impero nell'impero, per usare un'espressione felice di Abélès a proposito degli approcci classici allo studio delle istituzioni, autoreferenziale, svincolato dalle dimensioni sociali e dalle contestualizzazioni storiche.

Solo di recente – sulla spinta di studi pionieristici in ambiente anglosassone – si è registrato un interesse sempre più crescente da parte di antropologi nei confronti dell'università.

In seguito alle riforme che stavano interessando (e minacciavano di rivoluzionare) il sistema universitario britannico, sia dal punto di vista dell'organizzazione didattica che dell'architettura istituzionale, antropologi come Chris Shore, Susan Wright, Marilyn Strathern, Simon Coleman e David Mills, hanno cominciato ad analizzare la logica dei cambiamenti che stavano interessando le università.²⁰

Nell'ultimo quindicennio si è assistito a un costante aumento della letteratura antropologica sul management dell'alta educazione e sugli effetti che tali cambiamenti stanno avendo sull'insegnamento in Europa (Strathern 2000, Shore e Wright 1999, Coleman e Simpson 2001, Gledhill 2001, Mascarenhas-Keyes & Wright 1995).²¹ Fino al 2001, ogni anno il Teaching Anthropology Network (nato su

²⁰ Spesso chi si occupa di questi studi non lo fa a tempo pieno. Come è stato detto da Chris Shore e Susan Wright durante i lavori del X convegno biennale dell'Easa, tenuto a Lubiana, sono rari studi intensivi di questo genere. Molto spesso sono fatti tra ritagli di ricerche e di insegnamenti, come ha raccontato ultimamente Chris Shore: egli ha deciso di studiare il mondo universitario quando, vincolato a fare il direttore di un dipartimento in Gran Bretagna, per tre anni non ha potuto spostarsi e continuare le sue ricerche sull'Europa. E in effetti al convegno di Lubiana dell'Easa, i partecipanti alla sessione di "Anthropology of University Reforms" erano docenti e direttori di dipartimento che avevano dedicato alla riflessione sul proprio mondo universitario gli spazi tra una partenza e un'altra per i rispettivi terreni di ricerca. Si tratta dunque di un argomento molto dibattuto, ma la cui autonomia, scolasticamente parlando (nei termini di Bourdieu), si sta costruendo molto lentamente, pescando ora nel filone dell'antropologia delle istituzioni, ora in quello di antropologia delle organizzazioni e delle politiche governative, ora in quello di antropologia dell'educazione.

²¹ Il dibattito a riguardo, piuttosto vivace in ambiente britannico, si è svolto su due riviste in particolare: *Anthropology in Action* e *Anthropology Today*.

proposta di Ulf Hannerz durante il meeting biennale dell'Easa del 1996 a Barcellona) si è riunito per monitorare lo stato dell'insegnamento e le diverse esperienze nazionali (nel 1997 in Slovenia, nel 1998 e 1999 in Germania, nel 2000 in Polonia, nel 2001 a Lisbona).²² Tra il 26 e il 29 agosto 2008, a Lubiana, il X convegno dell'Easa, dal titolo "Experiencing Mutuality and Diversity" ha ospitato una sessione dedicata alle *antropologie della riforma universitaria*,²³ nel corso della quale dodici antropologi, provenienti da altrettante università, hanno illustrato i diversi effetti provocati dall'introduzione delle riforme universitarie nei rispettivi contesti locali e hanno discusso sulla possibilità di costruire una cassetta degli attrezzi metodologici e interpretativi per poter studiare i mondi accademici in cambiamento.

Le questioni più importanti, sollevate dall'organizzatrice della sessione, Susan Wright, andavano in tre direzioni:²⁴

- Politiche universitarie: è possibile, si chiedeva in apertura di sessione Susan Wright, attraverso etnografie della globalizzazione, tracciare i meccanismi e le vie attraverso le quali idee di *governance* delle università si spostano velocemente di stato in stato come incendi divampati all'improvviso? Quale diversa modulazione hanno tali idee nei diversi contesti locali?
- Riforma ed etnografia dei dipartimenti universitari: possiamo studiare etnograficamente come governi, manager, apparati amministrativi, docenti e studenti siano tutti agenti dei processi di trasformazione che stanno investendo le università? Quali sono le modalità e le logiche di riconcettualizzazione

²² Le sessioni annuali del Teaching Anthropology Network hanno avuto come esito la pubblicazione di due volumi di una collana intitolata "Learning Fields". Il primo volume ("Educational Histories of European Social Anthropology", a cura di Dorla Dracklé, Ian Edgar e Thomas Schippers), del 2002, è stato dedicato alla presentazione delle diverse tradizioni europee di insegnamento dell'antropologia; il secondo ("Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education", a cura dei soli Dracklé ed Edgar), del 2004, ospita, invece, riflessioni sulle modalità di insegnamento dell'antropologia in diversi contesti europei e sulle condizioni dell'insegnamento della disciplina e della ricerca.

²³ Ho partecipato a tale sessione con un intervento, il cui titolo ricalcava quello della tesi di dottorato: "Snowball Effect: The Consequences of the Introduction of University Reform for the Undergraduated Anthropology Courses at the University of Rome La Sapienza".

²⁴ Il programma della sessione era strutturato in tre momenti di riflessione che erano lo specchio delle tre direzioni di studio individuate da Wright: *ethnographies of reform*; *student involvement in reform process*; *anthropology at home: ethnographies of reform of own department*.

delle università in relazione, ad esempio, alle pratiche quotidiane di docenti e studenti?²⁵

- Etnografia della classe: si può ancora parlare di scuole e tradizioni accademiche nel momento in cui il lavoro dei docenti è distinto tra “insegnamento” e “ricerca” (prima strettamente interconnessi), ognuno dei quali *oggettivamente* misurabile in base ai risultati ottenuti? Nel momento in cui gli studenti sono definiti “consumatori” di “apprendimento” in vista di una futura “professionalizzazione”, come cambiano concetto e pratiche dell’insegnamento?

Schematizzando ulteriormente, il nascente filone di studi di *antropologia delle riforme universitarie* fa riferimento a due tradizioni di studio: antropologia delle istituzioni (legata ai temi delle politiche educative, della *governance* e del concetto di cultura negli *organizational studies*) e antropologia dell’educazione.

In un caso, attraverso etnografie dei contesti universitari, si tenta di analizzare le riforme delle università interrogando la natura dei cambiamenti che esse mettono in atto nelle politiche educative e della ricerca. Nell’altro, si fa attenzione alla trasmissione delle competenze, ai profili dei laureati, al senso che gli studenti di volta in volta danno alla loro esperienza formativa.

Occupandosi di terreni di ricerca ordinari e, per di più, contigui all’attività stessa di ricerca (come possono essere i dipartimenti presso i quali gli antropologi sono incardinati), gli studiosi imbarcati in tale impresa si sentono in dovere, in prima battuta, di problematizzare il concetto di campo etnografico e il ruolo dell’antropologo al suo interno, per potere dare legittimità e fondamento al nascente filone di studi.

²⁵ Di solito, ha detto Wright, nel corso della sua presentazione, si pensa che chi vive nel mondo accademico sia vittima di un inganno perpetrato dall’alto, quasi a dire: “*Vedi, non è colpa nostra, noi vorremmo veramente fare il bene dei nostri utenti. Ma ce lo impediscono con una serie di regole assurde che hanno pensato lì lontano, al centro del potere. Qui, noi poveracci, possiamo solo provare a resistere contro quel potere*”. Siamo sicuri, si chiedeva la docente anglosassone, che invece non siamo tutti quanti coinvolti (in quanto docenti, studenti, manager...), a diverso livello, nei processi di riforma delle università? Se quanto detto fosse vero, non si renderebbero necessarie etnografie della riforma nel momento della sua attuazione locale?

In entrambi i casi, gli antropologi, che si sono dedicati allo studio dell'università, hanno parlato di *riflessività*, da non intendere, però, come un atto privato o un mero esercizio di autoconsapevolezza (Strathern 1987).

Quando studia "a casa", l'antropologo si trova al «centro esplosivo di paradossi semiotici: più pensi di saperne, meno sei percettivo» (Hastrup 1987). Per riuscire a sfuggire alla contiguità con il contesto di ricerca, scrive Susan Wright (2004: 39), egli deve esercitare un doppio distanziamento: innanzitutto, egli prova a creare un distacco sufficiente dal proprio "io" personale rispetto al sociale "me" per poter riflettere sui propri convincimenti e sulle proprie reazioni; in secondo luogo, egli percepisce se stesso come un oggetto nei discorsi degli altri. Sono, queste, strategie di de-oggettivazione di sé. Questo spostare indietro lo sguardo, sia dal sé distanziato, sia dagli altri, per far emergere l'interazione tra le razionalità e le interpretazioni degli altri e le proprie, è, per Wright, il marchio di garanzia dell'etnografia riflessiva.

L'analisi riflessiva consente di essere abili a negoziare continuamente il proprio posizionamento e di usare la riflessività per rivelare le logiche soggiacenti i contesti nei quali gli antropologi operano e fanno ricerca

«E' questo tipo di riflessività» - prosegue Wright - «che cerco di trasmettere ai miei studenti. Per riflessività intendo un'abilità ad analizzare gli incontri quotidiani, le nostre reazioni ad essi, i segnali di come altri attori sembrano aspettarsi che essi agiscano, per scoprire le vie dettagliate attraverso le quali confini, gerarchie e relazioni di potere operano nelle istituzioni nelle quali il loro apprendimento ha luogo. Il mio scopo nei loro confronti è quello di metterli in grado di percepire come essi sono posizionati all'interno dei processi quotidiani che riguardano tale istituzione e di usare tale conoscenza attivamente: se il contesto di tale istituzione limita la loro abilità a imparare, come potrebbero essi usare la conoscenza acquisita per negoziare un ambiente più dinamico?» (Ibidem: 40)

Riferito allo studio dei contesti accademici, in un momento in cui la *riflessività* è diventata una delle parole chiave delle riforme universitarie (come nel caso dei monitoraggi della qualità della ricerca dell'insegnamento, della ricerca, dell'attività didattica, della produttività dei corsi di laurea in termini di studenti laureati in corso e avviati alla professionalizzazione), *riflettere* sulle condizioni del fare antropologia all'interno delle università potrebbe consentire ai docenti di analizzare la propria

posizione all'interno di tale campo politico, per meglio capire e intervenire in prima persona sui repentini cambiamenti delle condizioni di lavoro.

Tuttavia, gli antropologi hanno utilizzato raramente le loro tecniche riflessive, maturate sul campo, per analizzare le condizioni di produzione della loro disciplina e, in particolare, i loro contesti istituzionali e di insegnamento. La cultura accademica è rimasta felicemente inconsapevole delle condizioni della propria costruzione.

I docenti – prosegue Wright - avrebbero dovuto invece spostare la loro attenzione sulle cornici concettuali e i processi sociali e culturali che plasmano la cultura universitaria. Ciò include i processi di costruzione della conoscenza accademica attraverso l'insegnamento e la ricerca, i regimi formali e informali delle università, le politiche di finanziamento e di apertura all'esterno delle università.

In tale ottica, gli antropologi dovrebbero vedere se stessi come uno degli agenti nel campo politico (Shore e Wright 1997) dell'educazione avanzata, mettendo in questione i significati e i propositi delle riforme dell'ambito educativo: «dobbiamo innanzitutto analizzare criticamente le modalità secondo le quali noi stessi utilizziamo parole chiave come riflessività e con quali effetti, come e dove i nostri usi del termine siano in contrasto con quelli di altri attori nel campo – pedagoghi, amministratori delle università, policy makers» (Wright 2004: 45).

Susan Wright fa qui riferimento alla metodologia di studio delle politiche governative e istituzionali proposta insieme a Chris Shore nel testo *Anthropology of Policy* del 1997: studiare il campo del *policy*,²⁶ analizzando il linguaggio usato dai diversi agenti sociali, i loro modi di usare parole chiave a seconda dei contesti, il loro muoversi tra i livelli.

L'antropologia delle politiche governative

Volto ad aprire un nuovo ambito di ricerca antropologica - l'antropologia delle politiche governative - , *Anthropology of Policy* trae spunto dal particolare contesto anglosassone degli anni Ottanta, influenzato dalle politiche neoliberiste di Margaret Thatcher.

²⁶ Altro termine difficilmente traducibile in italiano al centro dell'agenda degli studi sulle istituzioni di matrice anglofona come nel caso di *accountability*, di *audit*, o al diverso senso delle parole *reflexivity* e *reflection*, entrambe tradotte in italiano con *riflessività*. Come rifletteva Chris Shore, a margine della lezione seminariale da lui tenuta a Roma il 22 maggio 2009, la difficile traducibilità in modo univoco di tali termini nelle diverse lingue europee rende ancora più complicato la costruzione di un filone di studio sulle università che esca fuori dallo stretto ambito britannico.

Nell'introduzione i due autori affermano che loro proposito è quello di analizzare le forme del linguaggio politico, dei meccanismi di creazione di consenso e identificazione simbolica, di oggettivazione di visioni del mondo di parte, ma che vengono fatte ritenere come le uniche possibili.²⁷

Le politiche di governo (non solo degli stati, ma anche di enti non a carattere elettivo, che, però, condizionano la vita degli esseri umani) definiscono lo spazio entro il quale gli individui pensano se stessi: «Dalla culla alla tomba, le persone sono classificate, plasmate e ordinate secondo le politiche, senza che essi abbiano reale coscienza *di* e controllo *su* i processi in atto» (1997: 4).

Ma cosa costituisce la policy? Si tratta – scrivono Shore e Wright – di un concetto frammentato e di difficile interpretazione: si trova nel linguaggio, nella retorica e nei concetti degli interventi politici e delle manifestazioni di partito? E' nei documenti scritti prodotti da governi o compagnie ufficiali? E' incorporata nei meccanismi istituzionali di legiferazione e concessione di servizi? O si manifesta nell'esperienza delle persone con la burocrazia?

In genere le politiche pubbliche vengono studiate come date (e non nel loro farsi), vengono recepite quali neutrali (e non nel loro carattere sociale e politico) e non vengono concepite come un concetto o un fenomeno culturale.

Secondo questa concezione, la policy è uno strumento intrinsecamente tecnico, razionale, “orientato-all'azione” che gli amministratori utilizzano per risolvere problemi e sollecitare cambiamenti.

Tuttavia, tali politiche non codificano e organizzano norme sociali e valori, sono esse stesse prodotto di una società e contengono modelli impliciti di società. E come tali devono essere studiate. Anzi, riguardando la società nella sua interezza, esse possono essere definite “fatti sociali totali” (Mauss 1925), dei “core symbols” (Schneider 1968), idee morali in azione.

Utilizzando un linguaggio normativo e ammantandosi di discorsi morali (attraverso l'uso di simboli e metafore), le politiche pubbliche dettano regole etiche e modi di vedere e classificare il mondo, che costituiscono lo spazio entro il quale pensarsi come individui. Utilizzando le metafore dell'individuo e della società, esse

²⁷ Lo studio delle politiche di *governance* ci conduce direttamente al cuore di questioni di stretto carattere antropologico. Esso fa riferimento ai rapporti tra norme e istituzioni; ideologia e coscienza; conoscenza e potere; retorica e discorso; significato e interpretazione; globale e locale.

influenzano come gli individui pensano se stessi, le loro condotte e le loro relazioni sociali quali liberi individui.²⁸ E' per decostruire questo concetto di *policy*, che si rende necessario analizzare gli ordini e i registri discorsivi, i simboli e le metafore maneggiate, le relazioni da parte degli individui con le politiche pubbliche.

L'approccio antropologico consente di non assumere la *policy* come chiave di lettura, ma di indagare essa stessa nella sua logica interna, nella percezione²⁹ che di essa hanno manager e lavoratori, cittadini e amministratori, nelle sue forme retoriche, linguistiche e simboliche, nelle pratiche che la contraddistinguono e nelle dinamiche che attiva. Compito degli antropologi sarà, dunque, quello di scoprire gli intendimenti politici precisi che si celano dietro un linguaggio neutrale, tecnico e scientifico.³⁰

Seguendo questa impostazione, lo studio delle politiche governative è più una finestra per poter analizzare società in trasformazione e per poter osservare come i contesti e gli spazi di azione degli individui mutino in conseguenza di tali politiche, che l'assunzione di tali politiche quali oggetto di osservazione (Zinn 2008). Da tale approccio, discende una metodologia di ricerca che porta a ripensare il concetto di campo etnografico.

Lo studio delle politiche pubbliche implica il superamento del tradizionale concetto di campo etnografico. Non si va a studiare una comunità o un'area geografica ben

²⁸ I cittadini – scrivono i due autori - pensano se stessi nei termini delle norme attraverso le quali sono governati, cosicché sebbene esse siano imposte dall'esterno sugli individui, una volta interiorizzate, esse influenzano a pensarsi, sentirsi e agire in determinate maniere. Se andremo a studiare l'università in cambiamento, dovremo quindi far riferimento al complesso nodo di norme e modelli di società cui le riforme pensate e in atto fanno riferimento (e come nelle forme resistenziali alle riforme, chi protesta faccia riferimento, a sua volta, ad altri modelli di società, di stato e settore pubblico, in questo caso).

²⁹ «Uno dei punti chiave emersi è che le organizzazioni esistono in un costante stato di *organizzazione* e che tale processo ruota intorno al concetto di *policy*. Dalle università e dalle scuole fino ad arrivare alle agenzie pubbliche e alle grandi corporazioni, la *policy* è sempre più codificata e ritenuta da manager e lavoratori quale linea guida che legittima, fino a motivare, i loro comportamenti. La *Policy* è il fantasma nella macchina» (Wright & Shore 1997: 5). Gli attori coinvolti tendono così a oggettivare la *policy*, dandola per scontata e assumendola come chiave di lettura dei loro comportamenti e delle logiche soggiacenti i contesti da loro vissuti. Tuttavia, a mio avviso, seguendo questa impostazione, si corre il rischio di cristallizzare immagini di società e comunità coese che tali, magari, non sono. Si corre il rischio di creare nuovamente culture coese e fisse.

³⁰ Questo processo, nel quale sono coinvolti amministratori, politici ed esperti di scienze sociali, umane e naturali, porterebbe a far trasformare le norme (che sono espressione di un modo di pensare la società e di determinati blocchi di interesse) in senso comune, per cui gli individui immaginano se stessi (e le loro prospettive di vita) nei margini che tali norme interiorizzate consentono. Il sapere degli esperti avrebbe contribuito a oggettivare i comportamenti degli individui (studiandoli fino a entrare nella loro intimità), a presentare per leggi quelle che sono regolarità, a produrre conoscenze utilizzate da chi prende decisioni ed è soggetto attivo delle politiche pubbliche. Tale sapere, attraverso media e altre figure intermedie (psicologi, esperti, consulenti), che a vario livello sono nate nelle moderne società liberali, sarebbe stato poi soggettivato dagli individui. Le politiche pubbliche (e il mantenimento dello status quo) si fonderebbero, quindi, su questa combinazione di oggettivazione esterna e soggettivazione interna (Rabinow, 1984).

delimitata. Né ci si può limitare a studiare il livello alto o studiare dal basso. L'antropologia della policy implica studiare trasversalmente i livelli micro- e macro-, seguendo le vie delle politiche pubbliche. Il campo etnografico è, in questo caso, un campo elastico. Sono le vie delle politiche pubbliche che lo configurano, disegnando attraverso le loro rotte lo spazio sociale e politico. Bisogna «tracciare le vie attraverso le quali il potere crea spazi e relazioni tra attori, istituzioni e discorsi nel tempo e nello spazio» (Shore & Wright 1997: 14).

La complessità cangiante dei vari significati e siti delle politiche suggerisce che non è possibile studiare attraverso l'osservazione partecipante in una comunità dove le relazioni sono faccia-a-faccia. La chiave di lettura è nel decostruire le interazioni (e le disgiunzioni) tra siti o livelli differenti nel processo politico.

Così *studiare attraverso*³¹ implica etnografie multi situate (Marcus 1995), che traccino le connessioni politiche tra differenti organizzazioni e mondi quotidiani, laddove gli attori nei differenti siti non si conoscono né condividono un orizzonte morale. Compito dell'antropologo è restituire la tensione di spazi politici fortemente contestati al loro interno, cercando di fare emergere le concentrazioni di potere, le voci che prevalgono e quali sono i discorsi che diventano autorevoli.

Dal punto di vista strettamente metodologico non si fa riferimento solo all'osservazione partecipante e all'uso dell'intervista. Anche i dati ufficiali, i documenti amministrativi, diventano oggetto di analisi antropologica, quali testi culturali. Essi possono essere ritenuti strumenti di classificazione (come narrazione che condanna o giustifica il presente) oppure possono essere formazioni discorsive che consentono di dare voci ad alcuni e costringere al silenzio altri, attivando meccanismi di inclusione ed esclusione da uno spazio.

Obiettivo dell'antropologia della policy declinata da Wright e Shore è scardinare le certezze e le ortodossie che governano e ordinano il presente. Non si tratta solo di rendere esotico il familiare, come si usa dire in queste occasioni, rendendo distante quello che è vicino. Si tratta di allontanarsi *da* e riposizionarsi *rispetto* alle norme e alle categorie di pensiero che danno senso e sicurezza all'orizzonte morale della propria società per interrogare l'ordine naturale o assiomatico supposto delle cose.

³¹ Susan Wright ha parlato di "studying through" (2006: 22).

Secondo questa impostazione, l'antropologo deve essere impegnato in un costante esercizio della riflessività, che consiste nel rendersi conto della contingenza storica e di quel presente che noi assumiamo come il naturale ordine delle cose (e che i saperi scientifici contribuiscono con le loro costanti ricerche a naturalizzare).³² L'analisi antropologica deve interrogarsi sulle forme della soggettività, cercando di decostruire come le policies intervengano a creare identità e senso del sé.³³

Antropology of Home: studiare l'insegnamento dell'antropologia

Nel contesto delineato dagli studi sulle politiche dell'università, si inserisce il secondo ambito studiato dagli antropologi, ovvero quello dell'insegnamento dell'antropologia.

³² Più che far riferimento a Bourdieu, che aveva parlato di oggettivazione delle strutture oggettivanti, in un costante socioanalisi del soggetto oggettivante che spiegasse di continuo le categorie usate per produrre il sapere prodotto e che mostrasse come il sapere prodotto venisse poi utilizzato da chi ha potere e gestisce le politiche pubbliche, i due autori sono più vicini all'impostazione foucaultiana, che presentano attraverso le pagine di Burchell (1993).

Il metodo di analisi consta di due fasi: la prima, che consiste nel far emergere la contingenza storica dei nuovi campi di esperienza e i nuovi modi di oggettivare se stessi come soggetti in relazione a nuove pratiche di governo; la seconda, tesa a riproblematizzare la condizione presente, partendo dalla decostruzione delle condizioni di partenza e mostrando altre vie possibili che si sarebbero potuto dipanare per quella che potremmo definire un'archeologia del sapere e del politico. Burchell chiama questo metodo "critica storico-trascedentale dell'attualità" o "passaggio da punti di partenza costituiti" a una "postura *non-identitaria*" (1993: 277).

³³ In ambito universitario, l'*audit culture* è un esempio di dispositivo di controllo e di costruzione del sé. Essa costituisce l'orizzonte di senso delle trasformazioni che le università hanno vissuto dalla fine degli anni Ottanta in poi. Per l'effetto domino generato, si può dire che l'audit ha costituito per le università un cambiamento epocale (Strathern 1992). Derivante dal latino *audire*, tale termine evoca le azioni del valutare, dello scrutinare, dell'esaminare, del giudicare: per audit si intende tutta una serie di attività di monitoraggio e controllo cui il mondo accademico si sta sottoponendo da alcuni anni a questa parte. Ma quella che è sembrata essere una vera e propria sindrome, è, secondo gli studiosi che hanno analizzato tale concetto in diversi ambienti statali, una nuova forma di governance, foriera di razionalità ed etiche nuove e che genera nuove forme di comportamento professionale.

Nato in consesso finanziario ed economico, applicato al settore pubblico, l'audit è stato associato ad altri gruppi di termini: "performance", "controllo di qualità", "assicurazione di qualità", "disciplina", "trasparenza", "efficienza", "efficacia", "buone pratiche", "verifica esterna" (Audit Commission 1984: 3).

Nel mondo universitario, tale cultura dell'efficienza e della competitività ha determinato la ridefinizione di termini come "merito", "formazione", "competenza" ed è intervenuta in maniera decisiva sulla riformulazione dei saperi che le discipline devono trasmettere agli studenti, sulle modalità di trasmissione di conoscenze e competenze, sugli obiettivi formativi di facoltà e corsi di laurea, dando priorità al saper fare rispetto alle conoscenze teoriche e metodologiche da padroneggiare. Per poter misurare *oggettivamente* le diverse competenze che ogni corso di laurea può dare e il grado di efficienza di ognuno di loro, il sistema universitario si è dotato di strumenti di misurazione della qualità formativa. In nome della trasparenza, del merito e della qualità, gli accademici sono stati chiamati a rispettare parametri di derivazione ministeriale e a specificare le competenze che un laureato deve acquisire nella particolare disciplina di studio. Sono tali sistemi di misurazione a stabilire se gli obiettivi prefissati da una particolare disciplina siano stati realizzati. Tale meccanismo di controllo dell'efficienza universitaria, percepito dagli accademici come un'indebita ingerenza rispetto all'autonomia dell'insegnamento e come una espropriazione dell'università, chiede di fissare in competenze, obiettivi formativi e sbocchi professionali saperi disciplinari proteiformi. Ma come la cultura dell'audit sta trasformando le università? Qual è lo slittamento di significato che stanno subendo i concetti di merito, di responsabilità, di formazione?

Come scrive Lazlo Kurti (2004: XI): «*C'è una grande necessità di capire cosa succede quando gli antropologi offrono il loro sapere e i loro materiali a studenti, colleghi e, in maniera più estesa, al pubblico di lettori. I diversi contesti educativi richiedono differenti sensibilità antropologiche e la necessità di analizzare come avviene la trasmissione di tali saperi e sensibilità nella relazione docente/antropologo e studente/non specialista. La nostra conoscenza e consapevolezza di tali contesti è piuttosto rudimentale e richiede di essere testata e ridefinita*».

Nonostante, tra le diverse vite professionali degli antropologi, l'insegnamento e l'apprendistato siano denominatori comuni importanti, ai quali essi dedicano molto tempo, tanta energia e creatività incessante, tali aspetti della vita professionale di un antropologo restano una dimensione toccata di sfuggita. Per dirla con Huber (2001), sono *un'attività fuggitiva*.

Per quanto i docenti abbiano spesso a cuore il destino dei loro studenti, dei loro corsi e del loro ruolo educativo, essi non ritengono tali aspetti dell'attività di antropologo un oggetto degno di inchiesta antropologica e di analisi critica. Sebbene, la figura di antropologo si costituisca di diverse facce, quella di ricercatore, quella di docente, quella di appartenente a una comunità scientifica, tra tutte quella di insegnante è lasciata di solito in secondo piano. C'è minore attenzione etnografica ai modi attraverso i quali vengono impartite, incorporate e riprodotte le competenze e le prospettive antropologiche agli studenti.

Come scrivono Mills, Dracklé e Edgar (2004), i corsi universitari, le classi di studenti, costituiscono spesso un luogo fuori dai confini della ricerca antropologica in quanto terreno etnografico. Etnografie dei dipartimenti di antropologia restano spesso nell'ambito della narrativa orale, spesso apocrife, spesso relegate alla sfera del pettegolezzo, quasi sempre raccontate all'interno di porte chiuse. Lo stesso senso di riservatezza è visibile quando si passa a discutere dell'insegnamento. Le linee dei corsi, le bibliografie degli esami, gli stili di insegnamento restano *possesso personale*, gelosamente custoditi, spesso vengono messi a sistema, nell'ambito dell'offerta formativa di un corso di laurea, solo sulla guida per gli studenti.

Riflettere sull'insegnamento dell'antropologia significa fare luce su tutti quegli aspetti, che restano spesso patrimonio esclusivo e mai formalizzato di generazioni di docenti e discenti e che, in quanto sottaciuti, finiscono con il rafforzare indirettamente

le immagini – spesso legate all’esotico - piuttosto confuse di cosa sia l’antropologia. Per questo motivo, cominciare a riflettere sul sapere che gli antropologi trasmettono a coorti di studenti, secondo quali modalità, quali strumenti e attraverso quale relazione instaurata con gli allievi, permette di andare oltre gli esotismi e l’ampio raggio degli interessi di coloro che si iscrivono ai corsi di antropologia e che, molto spesso, si cibano di tali immagini.

La classe universitaria è una lente di ingrandimento etnografica, che può essere usata sia per comprendere le istanze complesse delle politiche dell’educazione universitaria e le trasformazioni istituzionali, sia per porre l’attenzione sulle trasformazioni introdotte dall’università di massa, sulle competenze che gli studenti devono acquisire, sulle sollecitazioni poste da questi ultimi.

Il momento dell’insegnamento dell’antropologia si configura un *campo* di apprendimento. Durante le lezioni possono entrare in gioco pensieri originali, approcci innovativi, ridiscussione del dibattito disciplinare. Tutti aspetti, questi, liquidati da Pierre Bourdieu come trasmissione di una postura scolastica, nel suo tentativo di guidare le scienze sociali verso una dimensione pratica, diretta conseguenza dello sfumare la divisione tra teoria e applicazione, ma che rivestono notevole importanza per capire come l’antropologia si dissemini, si polverizzi e possa acquisire nuovi sensi tra le nuove generazioni di studenti e non esperti della disciplina.

In questo senso, oggetto di interesse dell’antropologo sono le auto-rappresentazioni disciplinari degli studenti di antropologia, la cui analisi consente di esplorare come si configuri la loro esperienza universitaria. Imbarcarsi in questo compito significa fare una *antropologia dell’antropologia*, a partire dall’esperienza di studenti e docenti piuttosto che dall’analisi dei criteri dei sistemi di misurazione di qualità. Le questioni chiave affrontate da tale esercizio di riflessività riguardano i tipi di persone (e non di competenze) che lo studio dell’antropologia aiuta a costruire (Coleman & Simpson 2001). Anche se pochi laureati in antropologia poi diventano effettivamente antropologi, per molti di loro, l’esercizio di riflessività sulla propria società e sul proprio contesto socio-culturale, che lo studio delle discipline antropologiche avrà permesso di apprendere, sarà un significativo valore aggiunto nel pensare se stessi nel

mondo e nella pratica quotidiana. Aspetti, questi, scrivono Simpson e Coleman (2004: 20), difficilmente quantificabili e qualificabili nei sistemi di misurazione.

E' questo secondo ambito degli studi sull'università in cambiamento che ho deciso di affrontare, cercando di seguire le rappresentazioni delle pratiche di studenti e laureati in antropologia a Roma, facendo, allo stesso tempo, riferimento ai cambiamenti a catena provocati dall'introduzione del Nuovo Ordinamento Didattico, che ha portato alla nascita dei corsi di laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia e in Discipline Etnoantropologiche.

Tra campo accademico, campo intellettuale e campo scientifico: la socioanalisi dell'università di Pierre Bourdieu

Da *Homo Academicus* a *Questa non è un'autobiografia*: verso una socioanalisi del sé

Nel 1984 viene pubblicato per le Edition de Minuit il testo *Homo Academicus*, tentativo di Pierre Bourdieu di sottoporre a socioanalisi il contesto accademico. Il volume esce negli anni Ottanta, ma analizza la situazione del mondo universitario francese alla vigilia del 1968, quando l'università stava per vivere un momento di

grande bagarre e, a livello accademico, le nascenti scienze sociali potevano potenzialmente insidiare discipline consolidate come la filosofia.³⁴

Con *Homo Academicus* ha inizio, a mio avviso, un percorso – probabilmente iniziato già con *Per una teoria della pratica* – di riflessione da parte del sociologo francese, che, a partire dall’analisi del mondo accademico del quale egli faceva parte, lo porterà ad analizzare la sua stessa esperienza di vita³⁵ di sociologo.

Questa non è un’autobiografia (2005) segna, infatti, il compimento di un percorso iniziato quarant’anni prima. Dopo aver riflettuto sul mondo accademico, sulla postura dell’intellettuale puro (con particolare riferimento alla figura di Sartre), sulle disposizioni scolastiche acquisite nell’accademia e nei contesti scientifici, sul mestiere di scienziato e di sociologo, Bourdieu sottopone a socioanalisi il suo percorso di studi.

Egli ricostruisce lo spazio di possibili che gli si è presentato di volta in volta, dal momento dell’iscrizione all’università fino alle ultime formulazioni teoriche. E’ questo che chiede Bourdieu attraverso la teoria della pratica. Ricostruire lo spazio potenziale con tutte le possibilità (e le posizioni degli agenti: parlando del campo intellettuale parigino, egli faceva riferimento alle riviste esistenti, alle università e

³⁴ Secondo Bourdieu, il Sessantotto - con l’aumento del numero degli studenti e la crescente protesta - portò a un cambiamento radicale del mondo universitario così come era cristallizzato nelle sue posizioni fino al 1967. L’università era distinta tra due poli contrapposti: da un lato, le discipline, che avevano una forte tradizione, un grosso peso accademico (come la medicina e il diritto), che si perpetuavano riproducendo il proprio corpo per via endogamica; dall’altro, le discipline scientifiche, che si sviluppavano invece attraverso il prestigio scientifico e la notorietà intellettuale. In questo secondo caso, erano le ricerche che consentivano l’accesso alle cattedre.

Da un lato, dunque, il mantenimento dello status quo, il controllo dello sviluppo delle carriere e del sapere trasmesso, che deve essere sempre validato dalla gerarchia disciplinare; dall’altro, la scarsa attenzione alla pedagogia, alla trasmissione del sapere e la preminenza data alla ricerca, che deve essere pura, disinteressata e portare a risultati sempre nuovi. In un caso, le discipline si sviluppavano all’interno dei contesti accademici, nell’altro, era lo sviluppo al di fuori dell’università che garantiva la crescita disciplinare.

Il 1968, secondo Bourdieu, segnò la rottura di questo ordine, anticipato già dalla crescita delle scienze sociali, discipline eretiche all’interno del contesto accademico, perché si sviluppavano nelle università, mantenendo la logica del reclutamento cattedratico e l’attenzione alla ricerca.

Nella costruzione del sociologo francese, tuttavia, il cambiamento può nascere solo dall’interno. Il Sessantotto portò a un cambiamento dei ritmi del reclutamento accademico. Fino ad allora vi era la trasmissione di disposizioni strutturate (e strutturanti), per cui «il buon allievo era colui che, adeguandosi ai ritmi del sistema, sapeva se era in ritardo o in avanti rispetto alle tappe della sua carriera e agiva di conseguenze per mantenere lo scarto o per ridurlo; allo stesso tempo, il professore conforme al sistema era colui che, avendo incorporato la struttura delle età “normali”, poteva sempre sentirsi troppo giovane o troppo vecchio, quale che fosse l’età, per chiedere o pretendere una posizione, un vantaggio, un privilegio» (1984: 189). Coloro che erano integrati nel campo accademico erano quelli che conoscevano il sistema, sapevano calibrare la propria carriera ai tempi “giusti” del percorso. Intervenendo sulla struttura temporale dell’istituzione, il Sessantotto alterò questo ordine di successione. Di fronte alle trasformazioni, i professori reagirono difendendo il corpo professorale senza saperlo perché la legge immanente era quella dell’istituzione.

³⁵ Come vedremo traiettoria di vita e traiettoria di vita professionale sono inscindibili in Bourdieu.

istituzioni scientifiche più prestigiose, ai contatti con siti stranieri) che si presentano a un agente sociale e poi al suo interno segnare le vie battute. E così egli fa, ricostruendo il suo percorso di studioso.

Rispetto al mondo accademico, compito dell'analista scientifico, scrive Bourdieu (1984: 14) - consapevole delle critiche cui sarebbe andato incontro sottoponendo a socioanalisi lo stesso mondo presso il quale egli era stato incardinato -, è porre in relazione le oggettivazioni dell'universo nei quali i singoli agiscono con la loro posizione nel campo. Non fermarsi, pertanto, al contenuto di quanto detto, esplicitare il funzionamento dei campi e non individuare responsabili. La conoscenza scientifica si presta per dare all'individuo consapevolezza del suo essere nel mondo sociale. Nel caso dell'università, si chiede ai lettori appartenenti al mondo accademico di leggere l'analisi del sociologo per poter oggettivare le loro pratiche e le loro rappresentazioni, le categorie ritenute naturali e i comportamenti ritenuti eticamente accettati e rendersi consapevoli del proprio essere in quel contesto. Per poter fare quest'analisi, Bourdieu sa che sarà costretto a rivelare i trucchi del mestiere, i segreti di Pulcinella (2005).

Analizzare il mondo accademico e scientifico significa altresì riflettere sulle griglie analitiche che producono il proprio sapere. Il prodotto scientifico diventa la griglia di analisi di chi l'ha prodotto. Si tratta di partire da quelle che sono le categorie scientifiche delle discipline analizzate per poter risalire al processo di produzione di quelle categorie nella pratica disciplinare. Pratica disciplinare che è fatta di ricerca, di pedagogia e trasmissione del sapere, di carriere accademiche e, strettamente legate ad esse, di lotta per l'acquisizione di sempre maggior spazio accademico, peso istituzionale e, dunque, potere. Il campo universitario è, come altri, un luogo in cui si lotta per determinare le condizioni e i criteri di appartenenza e delle gerarchie legittimate. E' un campo che auto-produce le proprietà (capitale simbolico) che consentono di farne parte. Le rappresentazioni degli agenti del campo sono legate alle posizioni che essi hanno in tale campo e, a loro volta, influenzano i modi di vivere il campo stesso. Proprio perché legate alla posizione occupata al suo interno, le rappresentazioni individuali non sono neutre, offrono un particolare punto di vista e sono volte a modificare o a mantenere, in misura al potere simbolico maneggiato da ognuno di essi, la gerarchia interna al campo stesso. Quello universitario si configura, quindi, come un campo di forze, come uno spazio conflittuale in cui gli agenti

lavorano per conservare o sovvertire il potere. Nel ricostruire l'insieme finito e completo delle proprietà che un ricercatore deve possedere per avere potere universitario, il sociologo costruisce uno spazio oggettivo, definito in maniera univoca (e dunque riproducibile) e irriducibile alla somma di tutte le rappresentazioni parziali degli agenti. E' in questo spazio che si inseriscono le rappresentazioni semi-concrete e semi-costruite che fanno parte integrante dell'oggetto di studio. Compito dello scienziato sociale sarà quello di enucleare le differenti posizioni e relazioni strutturali e le prese di posizione corrispondenti, ovvero tra il punto occupato in tale spazio e il punto di vista sullo stesso, che partecipa della realtà e del divenire di tale spazio.

Homo Academicus è, dunque, un testo sul funzionamento del campo accademico, dei rapporti di forza al suo interno tra facoltà, gruppi disciplinari e docenti, nell'intersezione tra mondo intellettuale e mondo professionale.

Campo, habitus e riflessività

Per poter capire la novità dell'approccio bourdieuiano al mondo universitario è forse necessario fare un passo indietro e tornare al testo *Per una teoria della pratica*, al cui interno il sociologo francese presenta sistematicamente i concetti di *campo di forze*, di *habitus* e di *riflessività*, intesa come de-oggettivazione del soggetto conoscente e oggettivazione del contesto di ricerca.³⁶

Per *campo di forze*, Bourdieu intende non un semplice aggregato di elementi isolati, un insieme risultato della somma di elementi giustapposti, ma un sistema di linee di forza: «gli agenti o i sistemi di agenti che ne fanno parte possono essere descritti

³⁶ «La riflessione più efficace – scriverà Bourdieu in *Meditazioni Pascaliane* – è quella che consiste nell'oggettivare il soggetto dell'oggettivazione; la riflessione, cioè, che sottraendo al soggetto conoscente il privilegio che egli normalmente si concede, fa tesoro di tutti gli strumenti di oggettivazione disponibili (inchiesta statistica, osservazione etnografica, ricerca storica, ecc.) per portare alla luce i presupposti che tra dalla sua inclusione nell'oggetto di conoscenza» (1998: 18). Nel costruire i resoconti di una ricerca, il ricercatore dovrà in continuazione monitorare se stesso, portando alla luce di volta in volta le scelte che egli ha dovuto compiere, quali strade intraprendere, quali concetti usare e quali strumenti abbandonare, posizionando se stesso rispetto al terreno di ricerca, alla tradizione disciplinare, all'oggetto di studio. Applicata al mondo intellettuale e accademico, la riflessività non è un semplice mettere in discussione quel che viene prodotto, ma è far emergere i presupposti della propria attività. Essa è un esercizio critico di esplicitazione di quello che riteniamo implicito, naturale, scontato: «E' perché siamo implicati nel mondo che si dà qualcosa di implicito in ciò che pensiamo e diciamo del mondo stesso. Per liberare il pensiero da questo implicito, non ci si può accontentare di quel ritorno su di sé del pensiero pensante che viene comunemente associato all'idea di riflessività, e solo l'illusione dell'onnipotenza del pensiero può far credere che il dubbio più radicale sia capace di mettere tra parentesi i presupposti, legati alle diverse affiliazioni, appartenenze, implicazioni che investiamo nei nostri pensieri» (*Ibidem*: 17).

come altrettante forze che ponendosi, opponendosi e componendosi, gli conferiscono la sua struttura specifica in un determinato momento del tempo» (1966: 865).

Esemplificativa è l'etnografia della società kabila inserita nella traduzione italiana del testo francese del 1972 pubblicata nel 2003 da Raffaello Cortina. Bourdieu individua nel *bahdel* (disonore), il concetto chiave per capire le pratiche locali. L'attenzione a non disonorare è la pratica soggiacente tutte le altre. Su di essa regge un sistema di autocontrollo, che regola tale società. Il sapere stare sul campo implica la conoscenza di regole di sfida e risposta. Ad una sfida ci si aspetta una risposta secondo modalità ritualizzate. Il binomio sfida-risposta è un'azione rituale, performativa e iterativa. Tale sistema di autocontrollo si fonda su tre corollari: 1) lanciare la sfida è onore (se io lancio una sfida ritengo l'antagonista degno di essere attaccato; lo ritengo una persona onorevole); 2) chi non rispetta le regole del gioco della sfida e della risposta viene disonorato; 3) affinché ci sia sfida l'antagonista deve ritenere chi lancia la sfida onorevole. Il gioco si fa sempre in due e chi gioca deve conoscere le regole immanenti ad esso e fare riferimento a un patrimonio di pesi e contrappesi simbolici che costituiscono la moneta del gioco stesso.

In base a tale sistema, chi lancia la sfida sa di poterla lanciare solo a persone di rango omogeneo, non può lanciare la sfida a attori sociali di rango meno o più onorevole.

Ciò farebbe pensare a una società ordinata, dove ci sono punti fermi e al cui interno un individuo non può sostituirsi alla legge (o diventare egli stesso legge). Bourdieu riesce a uscire dal giogo della struttura, che determinerebbe le relazioni tra le persone e toglierebbe spazio all'azione individuale, attraverso il concetto di *habitus*.

Concetto di grande stratificazione, che Bourdieu svilupperà nei suoi scritti successivi, l'*habitus* è qui (2003: 33) descritto come una disposizione coltivata: noi nasciamo in un contesto, acquisiamo dei principi impliciti, contestualizzati, che generano - nell'intreccio delle relazioni che sviluppiamo nel tempo - dei modi di stare sul campo, nel caso della società kabila, conformi alle regole della logica della sfida e della risposta.

Più avanti nel testo, il sociologo francese scriverà: «Le strutture che sono costitutive di un tipo specifico di ambiente [...] e che possono essere colte empiricamente sotto forma delle regolarità associate a un ambiente socialmente strutturato producono degli *habitus*, sistemi di *disposizioni* durature, strutture strutturate predisposte a

funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto il prodotto dell’obbedienza a delle regole, oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l’intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli e, dato tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell’azione organizzatrice di un direttore d’orchestra» (*ibidem*: 206 – 207).

Situati *in e*, al tempo stesso, strutturanti - attraverso le loro traiettorie nel tempo e nello spazio - un campo di forze, gli agenti sociali calibrano le loro azioni controllando in continuazione la loro posizione in tale campo. Si assiste ad una vera e propria economia dei beni simbolici legati al senso dell’onore e della vergogna, in base alla quale si cerca di acquisire o di non perdere punti di onore (*nif*).³⁷ Strettamente legato all’immagine di sé nella società, il senso dell’onore (e il codice immanente alle pratiche sociali) è socialmente costruito e, a sua volta, investe la sfera della vita pubblica. Esso è vissuto davanti agli altri, in un costante tentativo di mantenimento del prestigio della propria immagine. Il *nif* (punto di onore) è prima di tutto quel che porta a difendere a qualsiasi prezzo una certa immagine di sé agli occhi degli altri. L’uomo d’onore, scrive Bourdieu (*ibidem*: 30), è al contempo uomo virtuoso e uomo di buona fama. Tutte qualità che acquisiscono valore nella dimensione sociale. Si risponde alla domanda: “Cosa diranno le persone di me?” Se il gioco della sfida (basata sulla reciprocità sia che si tratti di una vendetta o di un dono) si basa sul rilancio (che, in quanto tale, ne permette la continuazione), il buon giocatore è colui che sa gestire l’andamento del gioco e calibrare le proprie azioni a seconda del contesto e dell’interlocutore. Non si raccoglierà la sfida né si andrà mai a

³⁷ Il *nif* è un *capitale*, un credito di rispettabilità che si acquisisce difendendo la *hurma* (l’onore). Nel momento della sfida o dell’oltraggio il *nif* viene messo in discussione. Potrà risultare accresciuto o diminuito. Il fatto che il *nif* sia in continua ri-definizione consente di uscire dalla struttura formale della società ordinata. Nella sfida i rapporti di potere, l’ordine gerarchico delle rispettive posizioni vengono ridefiniti. Nascere in una famiglia rispettabile implica più obblighi (*essere all’altezza*) che privilegi. Gli ambiti da difendere sono due. Bourdieu utilizza una distinzione consolidata nella storia degli studi antropologici, la divisione tra sfera destra e sinistra: il *sacro sinistro* è l’ambito del femminile, della casa, dell’intimità; il *sacro destro* è quello del maschile, dei fucili, della vita pubblica. La divisione tra i due *sacri* segue la polarizzazione tra i due sessi: l’uomo d’onore è quello che si fa vedere in giro e poco sa della casa. Suo imperativo è difendere l’ambito dell’intimità, controllando sia che quel che accade *dentro* non si sappia all’esterno, sia che *fuori* non ci siano pettegolezzi su quel che riguarda l’interno. Le collettività, scrive Bourdieu, sono incastrate come zone di segreto concentriche (2003: 41), che seguono diversi livelli di aggregazione: vi è la *casa* (tra i clan); poi vi è il *clan* (all’interno del villaggio); infine, il *villaggio* (tra gli altri villaggi). Più che livelli identitari differenti e gerarchici tra loro, essi costituiscono zone di intimità concentriche, al cui interno si gestiscono e controllano informazioni cui le altre sfere non hanno accesso.

sfidare una persona di prestigio superiore o eccessivamente inferiore. Il gioco della sfida non è così un meccanismo schismogenetico che prevede una sequenza ritualizzata di mosse e contromosse già determinate, richiede l'interpretazione del contesto, ovvero della posizione degli agenti in gioco, e la calibrazione delle mosse rispetto alla situazione. Il gioco si svolge su due livelli. Bisogna conoscere le regole immanenti ad esso e, un gradino più sopra, conoscere le posizioni degli agenti nel campo e come acquisire maggiore prestigio.³⁸

Nel presentare il suo approccio, Bourdieu afferma che la sua sociologia si pone come il superamento sia della conoscenza fenomenologica che di quella oggettivista (*ibidem*: 185).

Egli individua tre modalità di approccio allo studio delle società:

- 1) La conoscenza fenomenologica, che ricostruisce come il mondo sociale venga esperito come naturale e ovvio. Tale conoscenza esplicita la verità dell'esperienza primaria, ossia le relazioni di familiarità con l'ambiente familiare;
- 2) La conoscenza oggettivista (antropologia funzionalista, struttural-funzionalista e strutturalista), che ricostruisce le relazioni oggettive (di tipo economico, linguistico, ecc.) soggiacenti le pratiche e le rappresentazioni delle pratiche e strutturanti le stesse (come ad esempio le tassonomie). Tale conoscenza spiega la conoscenza primaria, come l'individuo classifica. Essa spiega quel che l'individuo non può cogliere in quanto "dato-per-scontato". Pone come possibilità quello che per l'esperienza primaria non è classificabile. In realtà alla fine essa stessa produce conoscenza primaria e, quindi, è suscettibile di critica;
- 3) La conoscenza prassiologica, che va oltre i primi due tipi di conoscenza e concentra l'attenzione sulla *pratica in quanto pratica* (*ibidem*: 100). Se la conoscenza oggettivista finiva per "dare-come-naturali" le relazioni oggettive

³⁸ Una dinamica simile è impensabile al di fuori di un microcosmo, dove tutti conoscono tutti, dove «l'opinione pubblica decide la realtà» (2003: 31) e c'è fascino per il comportamento altrui ma anche ossessione del giudizio degli altri. Una famiglia grande sarà conosciuta per il suo *nif*: sarà capace di restringere i tempi tra offesa e risposta. Il giusto rispetto dei tempi (è nella giusta interpretazione dei tempi che si situa il confine tra onorabilità e disonorabilità) mette al riparo dall'offesa. Maggiore è il *nif*, maggiore è la probabilità che un membro della famiglia non venga offeso.

(tassonomie) che strutturano il mondo sociale, le sue pratiche e le rappresentazioni delle stesse, finendo col parlare di mappe e modelli, la conoscenza prassiologica punta l'occhio sui principi generatori di tali relazioni, su chi incorpora, mette in pratica e modifica le pratiche. Vi è un duplice processo di interiorizzazione dell'esteriorità ed esteriorizzazione dell'interiorità. In quanto nato in un luogo, l'individuo interiorizza, incorpora uno stare sul campo che però contribuirà a modificare nel tempo e nelle pratiche a partire da quello stesso stare sul campo incorporato.

Se la conoscenza fenomenologica analizza come gli individui di una comunità raccontino e immaginino se stessi (l'attività dello scienziato sociale sarà quella di ricostruire l'esperienza primaria: come il mondo sociale venga esperito, ritenuto come l'unico e possibile, ovvio e naturale: io osservo dall'esterno le relazioni di *familiarità* nell'ambiente familiare, enucleo aree localizzate, dove la percezione del mondo esterno non è messa in discussione, bensì è ritenuta naturale e ovvia. L'osservatore non tiene conto delle molteplici condizioni possibili: io sto con loro ed il mondo è così come lo osservo e come mi viene raccontato da loro),³⁹ e la conoscenza oggettivista va oltre il mondo naturale, ritenendolo non come l'unico possibile, ma una possibilità che si è istituzionalizzata tra le tante possibili (per cui compito dello studioso sarà quello di individuare le relazioni logiche strutturanti le pratiche sociali e le rappresentazioni delle stesse: io sposto l'attenzione dall'interazione con loro alle relazioni soggiacenti i loro comportamenti, le quali sono tacite e taciute. Cerco di cogliere il sistema che struttura le relazioni dell'universo della cultura studiata. Per conoscere quello che c'è dietro ed è tacito e taciuto, devo, però, chiedere informazioni agli attori sociali. E, quindi, devo ricorrere a

³⁹ Utilizzare le rappresentazioni delle pratiche degli agenti per spiegare le pratiche sociali – scrive Bourdieu – è un'operazione ingenua e mistificante. Costituisce un arretramento della scienza sociale a conoscenza prescientifica. La sistematizzazione di come gli agenti si spiegano quello che credono (l'esperienza primaria) e perché lo fanno non è una spiegazione scientifica per due motivi: 1) perché non tiene conto delle condizioni in cui viene esperita (e tramandata) l'esperienza primaria (presa come naturale e non come una tra le possibili); 2) perché non tiene conto del carattere contestativo del linguaggio e delle opinioni comuni (entrambi figli di una classe dominante e di una battaglia tra *opinione* e *doxa*). E' proprio di questo continuo arretramento tra opinione e doxa che la conoscenza fenomenologica non tiene conto. Non mettendo in questione le condizioni di produzione dell'enunciazione, si corre il rischio di piegarsi eccessivamente su una teoria dell'agente sociale, sulle sue spiegazioni, dando per scontato che egli sia sempre libero di scegliere e, soprattutto, sia *puro* nella scelta.

rappresentazioni, a informazioni di seconda mano),⁴⁰ la conoscenza prassiologica supera, secondo il sociologo francese, il rischio che il modello costruito dagli antropologi strutturalisti diventi l'ovvio, il naturale. L'attenzione si sposta sulle persone. Secondo questa impostazione, sono gli individui a generare e "agire" le pratiche sociali. E così si andranno ad analizzare i processi di generazione ed esecuzione di quelle pratiche sociali che si sono accreditate tra le tante. In questo caso, io non studio solo il carattere delle relazioni tra gli individui, ma studio le pratiche nel momento del loro effettuarsi e cerco di cogliere anche come gli agenti sociali interiorizzano le influenze esterne ed esteriorizzano le predisposizioni interne. L'individuo, che nasce in una determinata area, conosce le regole per vivere e le trasmette di generazione in generazione.

A differenza della conoscenza prassiologica, gli altri due tipi di conoscenza teorica (fenomenologica e oggettivista) non possono riuscire a cogliere il senso pratico insito nei comportamenti degli agenti sociali se non provano a risalire dall'*opus operatum* (le azioni effettuate degli agenti sociali) all'*opus operandi* (i principi generativi delle azioni), quando tutto sta ancora per accadere. Alla stessa maniera gli agenti non sono in grado di parlare delle loro pratiche dal punto di vista della pratica, perché essi non possiedono l'*habitus* ma sono posseduti da esso. Principio organizzativo delle loro azioni, l'*habitus* si trasmette di generazione in generazione ed è qualcosa di implicito

⁴⁰ Gli oggettivisti non mettono in questione il carattere dibattuto della conoscenza. Il *medium* della comunicazione non è il discorso, è la lingua. Essi ipostatizzano come reale (e quindi naturale) il modello costruito, il sistema di relazioni soggiacente le pratiche. In questo caso si dà per scontato che tutti (produttori e riceventi) siano in grado di maneggiare questo codice (storicamente prodotto), nel momento della decifrazione inconscia. Molto spesso però la comprensione è parziale e la conseguenza diretta è il malinteso, la cui espressione più irreprensibile è l'etnocentrismo. Si intravede qui lo stretto legame che Bourdieu pone tra postura scolastica (che porterebbe a una conoscenza di tipo dotto slegata dalla realtà) e vizio etnocentrico e che poi egli analizzerà con maggiore profondità in *Meditazioni Pascaliane*. Vizio etnocentrico diretta conseguenza, dirà il sociologo francese, dell'illusione della conoscenza pura da parte dell'intellettuale di formazione scolastica e che trova la sua origine nella distinzione tra teoria e pratica.

Nel porsi come conoscenza teorica, prosegue Bourdieu, la linguistica strutturalista pone una cesura tra lingua (teoria) e discorso (fenomenologia), che l'etnologia replica nella cesura tra modello (teoria) e pratica (fenomenologia). L'ermeneutica oggettivista diviene possibile perché pone come centro di intelligibilità l'atto del decifrare, la cui analisi impone un agente e un ricevente impersonali. Di conseguenza, si cercherà di ricostruire il sistema di segni, si privilegerà la relazione tra gli stessi all'uso fatto dagli agenti, privilegiando la coerenza del sistema all'ambiguità dei simboli. Presuppone la conoscenza per la conoscenza, la linguistica strutturalista immagina gli appartenenti a un sistema sociale sempre impegnati in attività cognitive piuttosto che spinti da bisogni pratici, ovvero dalla ricerca di soluzioni immediate per questioni contingenti.

Il discorso è possibile in quanto gli attori sociali utilizzano un sistema inconscio di segni, la lingua. Qualora, invece, si volesse porre come intellegibile la parola, ossia il momento sociale della comunicazione, la lingua assumerebbe immediatamente i connotati della storicità. Il discorso non sarebbe più visto come un prodotto, il suo rapporto con la lingua si ribalterebbe, divenendo il primo condizione della seconda (e non viceversa).

agli agenti. Essi non sono in grado di riflettere su come esso si costruisca e funzioni. La riflessione sulle proprie azioni è un ritorno quasi teorico su di esse sul modello delle riflessioni teoriche dotte. Anch'essi operano un distanziamento dalla pratica, dissimulando la padronanza di tutte le loro azioni. Per questo motivo non è sufficiente accontentarsi di rappresentazioni di rappresentazioni.

Spostando l'attenzione all'opus operandi e situando pratiche e rappresentazioni degli agenti sociali all'interno del campo di forze, lo studioso di scienze sociali sarà in grado, secondo lo studioso francese, di ricostruire lo scenario delle posizioni di partenza e delle possibili traiettorie di ciascuno di essi a partire da esse.

Quella prassiologica non è una conoscenza prescientifica delle rappresentazioni del mondo sociale, è una scienza sociale, che deve tenere conto sia delle strutture (economiche, ecc.) che regolano le pratiche, sia delle rappresentazioni delle stesse, che costituiscono un ostacolo alla formulazione delle teorie, ma che muovono in un contesto prodotto da quelle strutture.

Homo Academicus o la strutturazione del campo accademico

Applicato al mondo universitario parigino, l'approccio bourdieuiano porterà a concentrare l'attenzione su come il campo accademico si strutturi nello spazio e nel tempo: lo spazio è dato dalle posizioni e dalle relazioni che i diversi agenti assumono e stringono nel campo; il tempo, dalle traiettorie delle singole carriere. Carriere che si svolgono in tempi prestabiliti, percorrendo, nel loro farsi, gli spazi dei campi intellettuale, scientifico e accademico. Il senso del campo consente di cogliere la *qualità* del tempo. Come nel caso del gioco sfida-risposta della società kabila, nel quale gli agenti sociali devono saper padroneggiare i tempi dell'azione e capire quando è il caso di accettare o lanciare sfide, nel campo accademico studenti, studiosi e docenti dovranno cogliere i tempi "giusti" per poter scalare le gerarchie sociali e accademiche. Anche in questo si dovrà dimostrare di essere dei buoni giocatori.

La partita si gioca tra due poli, poi suddivisi in un quadrante: da un lato, quello che Bourdieu chiama polo "mondano" (ovvero quelle facoltà, come Diritto e Medicina, il cui potere universitario si fonda sull'accumulo di cariche e posizioni dalle quali controllare le posizioni altrui e i loro occupanti e nel cui spazio i ricercatori puri, cioè i fondamentalisti, appaiono "spiazzati" e si trovano rinvii in un altro ordine, quello

delle facoltà di Scienza, nel quale essi sono meno riconosciuti degli scienziati puri); dall'altro, il polo scientifico, nel quale il prestigio scientifico, fondato sull'investimento nella sola attività di ricerca, tende ad apparire come sostituto compensativo del potere dominato che essi esercitano, nel luogo stesso del non-potere.

In mezzo le scienze umane. La facoltà di Lettere si situa nell'intersezione tra questi due poli: da un lato, partecipa al campo scientifico, nella logica della ricerca, e al campo intellettuale, con la conseguenza che la sua notorietà intellettuale costituisce il solo spazio di capitale e di profitto; dall'altro, in quanto istituzione incaricata di trasmettere la cultura e investita per questo fatto di una funzione sociale di consacrazione e conservazione, essa è luogo di poteri propriamente sociali che, allo stesso titolo di quelli dei professori di diritto e medicina, partecipano delle strutture fondamentali dell'ordine sociale.

Lettere racchiude, dunque, al suo interno l'opposizione tra i due poli, tra quello più orientato alla ricerca e all'impegno scientifico o al campo intellettuale e all'impegno culturale, e quello orientato alla riproduzione dell'ordine culturale e del corpo dei riproduttori e agli interessi associati all'esercizio di un potere temporale nell'ordine culturale. Essa si fonda sull'etica del ricercatore puro, impegnato e, in quanto luogo della didattica, sulla riproduzione cattedratica, che a sua volta è consentita dallo spirito di corpo.

Nel ricostruire la struttura dei campi in esame al cui interno gli agenti si muovono, Bourdieu individua degli indici, che consentono di analizzare oggettivamente il potere e il prestigio delle istituzioni accademiche. Le relazioni tra gli agenti in possesso di tali indici (che Bourdieu chiama "proprietà")⁴¹ determinano lo spazio accademico. L'analisi delle relazioni tra le posizioni occupate dagli agenti dentro e

⁴¹ Bourdieu individua 8 indicatori che contribuiscono alla formazione di un habitus *scolastico*: a) capitale sociale (estrazione sociale che determina le condizioni di partenza di ciascun individuo, ovvero formazione di partenza, habitus familiare, capitale economico e culturale ereditato); b) capitale scolastico (disposizioni acquisite frequentando licei o collegi privati, parigini o provinciali); c) capitale di potere universitario (occupazione di posizioni di riguardo all'interno delle principali istituzioni universitarie o organismi statali); d) capitale di potere scientifico (direzione di un organismo di ricerca, insegnamento presso un'istituzione di insegnamento di ricerca, partecipazione al direttivo o alle commissioni del CNRS); e) capitale di prestigio scientifico (partecipazione a convegni internazionali, numero di citazioni, traduzione in lingua straniera dei propri scritti, ecc.); f) capitale di notorietà intellettuale (appartenenza alla Académie française, apparizioni televisive, collaborazioni con testate giornalistiche, quotidiani, settimanali, mensili, appartenenza a comitati di redazioni di riviste intellettuali); g) capitale di potere politico o economico (appartenenza a gabinetti ministeriali, ecc.); h) disposizioni politiche in senso lato: partecipazioni ai colloqui di Caen e d'Amiens).

fuori l'accademia permette l'oggettivazione di quattro ordini: l'asse delle ascisse⁴² indica lo spazio del campo intellettuale e accademico lungo il quale si possono svolgere le carriere individuali; l'asse delle ordinate⁴³ indica la dimensione temporale, verso l'acquisizione di titoli (e posizioni) sempre più prestigiosi. Il quadrante, così costruito dal sociologo francese, è, al tempo stesso, il risultato dell'oggettivazione delle classificazioni e delle pratiche degli agenti e la struttura, determinata dalla rete delle istituzioni e delle posizioni occupate dagli agenti stessi, entro la quale questi ultimi si muovono.⁴⁴ Le traiettorie individuali, che hanno un percorso lineare nel tempo – dall'assistentato alla cattedra alla Sorbona – si svolgono in queste reti di relazioni di potere, strutturate (e volte a strutturare) nel campo di forze accademico e intellettuale. Esse seguono tappe accademicamente condivise, per ognuna delle quali vi è un'età di accesso, metro di definizione di gioventù o vecchiaia.⁴⁵ In tale campo di forze, il capitale universitario si ottiene e mantiene attraverso l'occupazione della piramide della gerarchia universitaria, che permette di controllare le posizioni altrui e i loro occupanti. L'accesso a tali posizioni è più il risultato di un accumulo di posizioni di potere che il frutto dell'operato scientifico. Chi ha peso istituzionale lo usa anche per operare scambi di favori. Più la rete di relazioni è estesa e diversificata, più il ciclo degli scambi è lungo, complicato e indecifrabile ai non iniziati.

⁴² L'asse delle ascisse va dalle posizioni di massima notorietà esterna al mondo accademico a quelle di maggior prestigio e potere interne ad esse. Nel lato ovest del quadrante si posizionano le scienze sociali e quelle applicate. Nel lato est, quelle facoltà e quelle discipline le cui carriere sono esclusivamente interne all'accademia, come Lettere e Filosofia.

⁴³ L'asse delle ordinate va da posizioni di minore prestigio o potere a quelle più ambite, come l'insegnamento alla Sorbona (che si trova all'apice dell'asse nord-est) o la notorietà intellettuale garantita dalla partecipazione al mondo dei media (apice dell'asse nord-ovest), come nel caso della carriera di storico.

⁴⁴ La somma di tutti gli attributi dei membri di un'istituzione definisce il *peso sociale dell'istituzione*. Se il campo si presenta come uno spazio di possibili, in cui vengono indicati gli indici di potere che, nella loro concentrazione e nella loro distribuzione accademica ed extra-accademica, determinano la posizione nelle tipologie di facoltà, l'analisi consta di due fasi:

- I) Descrivere le classificazioni "oggettive", costruite prendendo per criterio l'insieme delle proprietà messe in gioco nel campo;
- II) Seguire le classificazioni volte a conservare o a trasformare tali classificazioni, che conservano o trasformano le gerarchie dei criteri di classificazione, ovvero come ci si pensa all'interno del campo accademico.

⁴⁵ «*I tempi sono quelli perché è così!*», è una di quelle verità che non vanno spiegate. E chi vuole bruciare le tappe, vuole alterare l'ordine costituito, fondato su gerarchie di tempi e gestione delle relazioni («*Certe cose non si chiedono, sono i docenti che ti contattano e ti mandano dei segnali*»). Bourdieu chiama l'assunzione del comportamento eticamente accettato "obsequium" (1984: 117) e "gravitas" la postura che il futuro accademico dovrà successivamente assumere.

Il potere in mano è quello di gestire i tempi di entrata, l'accelerazione o decelerazioni di carriere, attraverso esiti di concorsi, sostegno a pubblicazioni o articoli. Questo è possibile perché il reclutamento è il frutto di una relazione gerarchica, permessa dalla docilità dei "buoni allievi" di tutte le età (1984: 118): chi è già dentro tira gli allievi e li fa crescere nel suo sistema di relazioni intra- ed extra- accademiche. Far crescere allievi, ritmare i loro percorsi è esercizio di un'arte: l'arte di saper fare attendere.⁴⁶ I docenti si trovano a sostenere e dare speranza, ma anche frenare l'impazienza, far accettare delusioni, ritardi, disillusioni.⁴⁷

Quest'ordine, supposto dalle gerarchie accademiche, permette la riproduzione e il mantenimento delle disposizioni accademiche, a patto che si conoscano le regole del gioco. Chi è dentro, e lo è ad alto livello (ad esempio, alla Normale) sa quali sono le regole del gioco per il solo fatto di esserci. All'opposto, per quanto riguarda i neofiti, l'efficacia di tale sistema sarà garantita dal fatto che chi entra – gli assistenti, per esempio – conosce già le regole del gioco.⁴⁸

La riuscita della carriera è così vincolata all'acquisizione dell'habitus accademico, di disposizioni che consentono di saper *decodificare* frasi, gestualità, posture, di saper *leggere e anticipare* intenzioni e comportamenti altrui, di saper *rispettare* i tempi e di sapersi *muovere* tra le reti di relazioni. La trasmissione di tale habitus (disposizione strutturata e strutturante), contestuale alla frequentazione degli ambienti universitari e resa più facilitata dal capitale culturale e sociale di partenza, è la condizione di accesso al campo accademico e di riproduzione dello stesso, in quanto campo scolastico, «*tempo libero e liberato dalle urgenze del mondo che rende possibile un rapporto libero e liberato con tali urgenze e con il mondo*» (1998: 7). La riproduzione del mondo accademico è intrinseca alla trasmissione delle disposizioni scolastiche, è

⁴⁶ Il rapporto di padrinaggio, inoltre, va mantenuto il più possibile prima che si trasformi in concorrenza tra pari. E' sulla gestione di questi tempi che si esercita un'autorità nei confronti degli allievi.

⁴⁷ La trasmissione del sapere disciplinare si accompagna, secondo Bourdieu, a quella di disposizioni strutturate (e strutturanti), per cui «il buon allievo era colui che, adeguandosi ai ritmi del sistema, sapeva se era in ritardo o in avanti rispetto alle tappe della sua carriera e agiva di conseguenze per mantenere lo scarto o per ridurlo; allo stesso tempo, il professore conforme al sistema era colui che, avendo incorporato la struttura delle età "normali", poteva sempre sentirsi troppo giovane o troppo vecchio, quale che fosse l'età, per chiedere o pretendere una posizione, un vantaggio, un privilegio» (Bourdieu 1984: 189).

⁴⁸ Le regole del gioco costituiscono una delle cose che non si chiedono, esse vanno apprese per analogia, attraverso la condivisione di informazioni non accessibili a tutti, che fanno sentire appartenenti alla cerchia. Si entra in questo mondo senza chiedersi il motivo e senza sapere come.

possibile proprio perché esso si auto-rappresenta all'esterno autonomo, libero e, in virtù di tale condizione, capace di poter offrire uno sguardo disinteressato e, in quanto tale, "vero", sulla realtà, dalla quale esso si distanzia.

Meditazioni Pascaliane o la socioanalisi delle disposizioni scolastiche

Se *Homo Academicus* analizza la struttura del campo accademico, *Meditazioni Pascaliane* si occupa in maniera più diretta delle disposizioni che vengono trasmesse all'interno di tale campo e che permettono la riproduzione, il mantenimento e la costruzione dello stesso. Obiettivo del testo è l'esplicitazione dei presupposti della ragione scientifica, inscritti in una situazione di *scholè*, ovvero di progressivo distanziamento dalle urgenze del mondo. La critica che Bordieu fa alla postura intellettuale e scolastica è allo stesso tempo il metodo che egli propone di usare per studiare il mestiere di scienziato, quel che gli scienziati sperimentano, scrivono e pubblicano, il mondo istituzionale e intellettuale che essi frequentano.

Scrivono il sociologo francese: «*E se si finisse con lo scoprire che chi ha scoperto la verità aveva interesse a farlo, quella scoperta non ne risulterebbe in alcun modo sminuita. Quanti amano credere al miracolo del pensiero "puro" devono rassegnarsi ad ammettere che l'amore della verità o della virtù, come qualsiasi altra specie di disposizione, deve necessariamente qualcosa alle condizioni in cui è andato formandosi, in altre parole a una posizione e a una traiettoria sociali*» (*Ibidem*: 10). Bourdieu combatte la logica del ricercatore libero dalle contingenze della quotidianità, che senza committenza alcuna provoca in laboratorio o osserva a cielo aperto la realtà fino a scovare verità sempre più inesplorate, proponendo un approccio che tenga conto, invece, delle contingenze, dei particolari insignificanti o di quei comportamenti considerati ridicoli o incomprensibili (e dai quali spesso sprezzatamente ci si tiene a debita distanza), del radicamento delle scienze nelle urgenze della realtà dalle quali invece tale mondo tenderebbe ad allontanarsi. E se l'esercizio del pensiero e l'amore della ricerca possono sembrare atti puri e disinteressati, essi invece sono il risultato delle condizioni in cui sono maturati, si sono espressi e sono stati recepiti. Non si può separare un testo, una scoperta, un'opera d'arte, uno scrittore, uno scienziato, uno scultore dalle condizioni in cui essi hanno lavorato, dalle scelte che hanno dovuto affrontare, dalle loro traiettorie sociali,

dalle loro ambizioni personali, dalle modalità richieste dagli ambienti da essi frequentati per soddisfare tali ambizioni.

Spesso si studiano autori e opere per il loro prodotto finale, il testo scritto, inteso come depositario di verità. Questa impostazione, che tende a posizionare gli intellettuali al di fuori della realtà e a ritenerli, allo stesso tempo, profondi conoscitori della stessa, in virtù della loro capacità interpretativa, e capaci di trasformazioni sociali a partire dai loro discorsi su di essa, è, secondo Bourdieu, diretta conseguenza del modo in cui gli intellettuali stessi percepiscono il proprio ruolo e raccontano se stessi. L'immagine della figura dell'intellettuale che si è fatta strada nell'opinione pubblica è frutto, a sua volta, del particolare modo secondo il quale sono strutturati campo intellettuale e campo accademico. Tali campi sono microcosmi sociali (in un altro testo⁴⁹ Bourdieu scriveva che il campo intellettuale parigino era di dimensioni tali che si poteva venire a conoscenza di un pettegolezzo in sole 24 ore), regolati da etiche, valori e codici interni, che si strutturano, come detto precedentemente, in un habitus, la cui acquisizione nel tempo consente di potersi muovere con disinvoltura al loro interno.

E così l'immagine *naturalizzata* del ricercatore puro che osserva i fenomeni sociali, li interpreta per poi fornire nuove chiavi di lettura a beneficio di altri, non sarebbe altro che una costruzione operata dagli agenti del campo intellettuale. Costruzione che definisce modalità di pensare se stessi nel mondo e disposizioni, la cui acquisizione è condizione di partecipazione al campo intellettuale.

«Sono effettivamente convinto che un'impresa di oggettivazione [...] sia la sola che possa permettere di portare allo scoperto, con l'intenzione di superarli, certi limiti del pensiero, e in particolare quelli che hanno come principio fondatore il privilegio» (Ibidem: 10 – 11). Il ruolo dato agli intellettuali non sarebbe altro che un privilegio che essi si sono accordati. Riflettere sulla costruzione della figura dell'intellettuale e sullo status ad essa accordato significa oggettivare le condizioni della sua attività, portando alla luce quel che di solito resta tacito. Oggettivando le conoscenze inesprese, gli ambiti di intimità che connotano un mondo (e l'appartenenza ad esso) e dei quali non si deve parlare (né discutere), Bourdieu intende la riflessività come uno svelare verità, i trucchi del mestiere che di solito

⁴⁹ Bourdieu, P., "Sociologie en France depuis 1945: mort et resurrection de la philosophie sans sujet", in *Social Research*, 34, 1, 1967.

vengono tenuti nascosti.⁵⁰ Il sociologo ha il compito di dire le cose del mondo sociale per come sono, *«favorendo il ritorno del rimosso, tentando di sapere e di far sapere ciò che l'universo del sapere non vuole sapere, in particolare su se stesso»* (*Ibidem*: 12), assumendosi il rischio di apparire come colui che svela il trucco.

Di fronte ci sono due alternative: svelare il segreto dei giochi controllati che regolano la struttura dei campi o tacere e continuare, assuefacendosi a tali regole non scritte e implicitamente apprese, a ergersi quali detentori del sapere e della verità ultima del funzionamento dei mondi sociali. Dividendo le diverse posizioni tra coraggiosi e non coraggiosi, tra onesti e disonesti, tra amanti della verità da dare ai non iniziati come Prometeo che diede il fuoco agli esseri umani e prestigiatori che continuano a mascherare l'impurità di un'attività raccontata come pura (quella della ricerca), l'impostazione bourdieueana impone uno schieramento.⁵¹

Quella del sociologo, scrive Bourdieu, è un'impresa catartica di disvelamento del funzionamento di ambienti altrimenti poco conosciuti e spesso circondati di aura mitica, e di avere come pubblico una cerchia superiore a quella degli appartenenti al proprio ambito scientifico e disciplinare.

Tale attività di disvelamento consiste nel cogliere e spiegare quel che vi è di implicito nell'appartenenza a un campo. L'adesione totale a un campo impone l'accettazione di regole, che all'inizio sono sconosciute, poi piano piano intuite e colte, fino alla piena assuefazione. Scrive Bourdieu: *«l'implicito, in questo caso, è ciò che implica il fatto di esser presi nel gioco, cioè l'illusio come credenza fondamentale nell'interesse del gioco e nel valore delle poste inerente a questa appartenenza»* (*Ibidem*: 19). Partecipare all'*illusio*, scientifica, letteraria o filosofica, significa prendere sul serio (a volte fino a farne questioni di vita o di morte) poste che, nate dalla logica del gioco stesso, ne fondano la serietà, anche se possono sfuggire o sembrare "disinteressate" e "gratuite" a coloro che a volte si dicono "profani" o impegnati in altri campi.

⁵⁰ Parlando di se stesso come agente in prima persona impegnato nel campo intellettuale e accademico, Bourdieu scrive di aver sempre chiesto agli strumenti di conoscenza oggettivisti di essere strumenti di conoscenza di se stesso in quanto *«soggetto conoscente»* (1998: 10). In quest'ottica si situano le ricerche da lui condotte sul paese della sua infanzia e sulle università parigine.

⁵¹ Citando il caso di Mallarmè, che si era limitato a non negare il mascheramento dei giochi controllati di lotta all'acquisizione di sempre maggior prestigio soggiacenti la figura dell'artista e del letterato, ritenuti invece depositari dei valori tra i più puri e universali, Bourdieu sostiene che *«prendere la decisione di mantenere il segreto o di svelarlo solo sotto una forma strettamente velata equivale a dare per scontato che solo alcuni grandi iniziati siano capaci della lucidità eroica e della generosità di decisione necessarie per affrontare nella sua verità l'enigma della finzione e del feticismo»* (1998: 13).

La logica specifica di un campo si istituisce allo stato incorporato sotto forma di habitus specifico o, più precisamente, di un *sensu del gioco*, solitamente designato come una “mente” (filosofica), uno “spirito” (letterario) o un “senso” (artistico), ma che non viene mai posto né imposto esplicitamente. Proprio perché mai posta al centro dell’attenzione durante il percorso universitario di apprendimento dei saperi disciplinari e il successivo apprendistato, la conversione dall’habitus originario (a partire dalla provenienza sociale e geografica) a quello specifico, richiesto dall’ingresso nel gioco, passa inavvertita.

Non ci viene detto all’inizio in cosa consiste il gioco e quali sono le regole del gioco, perché è il gioco stesso, radicalmente connaturato alle dinamiche di trasmissione del sapere e al graduale passaggio dallo statuto di studente a quello di antropologo, a rimanere implicito. Quando ce ne accorgiamo e quando deliberiamo sull’ingresso nel gioco, i giochi sono già pressoché fatti, dice Bourdieu. Come dice Pascal, *siamo imbarcati*.

Credersi pensatori puri e liberi dalle contingenze della realtà è il risultato di un mascheramento inavvertitamente accettato. Tale mascheramento è la condizione necessaria per l’appartenenza al proprio campo intellettuale e disciplinare, di cui bisogna accettare i presupposti ad esso associati.

Il pensiero puro è possibile grazie al distanziamento dalla realtà che la condizione scolastica consente. Distanziamento che permette di porsi di fronte allo studio della realtà come se si stesse giocando, assumendo la postura del “come se...”. La postura del “come se” è quella che rende possibili le speculazioni intellettuali, le ipotesi scientifiche, i mondi possibili, le esperienze di pensiero. E’ questa postura che incita a entrare nel mondo ludico della congettura teorica e della sperimentazione mentale, a porre problemi per il piacere di risolverli e non perché vi è un’urgenza che impone una immediata soluzione, o a trattare il linguaggio come un oggetto di contemplazione ed analisi piuttosto che come strumento comunicativo.

Il passo successivo che completa il distanziamento dalla realtà e porta all’assunzione del ruolo di suo esegeta (attraverso il culto feticistico della ricerca sul campo, dei *dati* statistici o delle esperienze di laboratorio) è l’omissione della dimensione del “come se”. Dimenticandosi che tutte le congetture teoriche parlano di situazioni possibili che

non sono la realtà, intellettuali, scienziati, ricercatori, filosofi credono di parlare di cose reali.

Nel campo disciplinare antropologico, Bourdieu individua nell'antropologia fenomenologica (che non mette in discussione le rappresentazioni dei nativi), in quella strutturalista (che scambia i propri modelli, costruiti da lontano, per la realtà e pone al centro delle proprie riflessioni teoriche, senza rendersene conto, il proprio approcciarsi all'oggetto di studio – come la conoscenza di una lingua straniera – piuttosto che l'oggetto stesso e i suoi modi di agire e rappresentare il loro universo) e nell'ondata interpretativa (ultima espressione della disposizione scolastica a mettere nella testa degli agenti sociali elaborazioni dotte, come se questi conoscessero tutti i sensi possibili delle parole da loro usate) esempi di pensiero puro.⁵²

Per poter cogliere come si arrivi ad acquisire tale postura, Bourdieu suggerisce di accostare il “punto di vista scolastico” alla *scholé*, luogo fisico dove coorti di docenti trasmettono saperi disciplinari e senso del campo a gruppi di discenti. Il riferimento di Bourdieu è a luoghi come la scuola, come le università, come i laboratori.

«La disposizione scolastica – prosegue Bourdieu – che si acquisisce in primo luogo nell'esperienza della scuola può perpetuarsi anche quando le condizioni del suo esercizio sono più o meno completamente scomparse (con l'inserimento nel mondo del lavoro). Ma essa si compie veramente solo attraverso l'inclusione in un campo scientifico e in modo particolare in uno dei campi che, essendo quasi totalmente

⁵² Scrive Bourdieu: «si è soliti in effetti ignorare che la descrizione delle descrizioni o delle teorie spontanee presuppone anch'essa una rottura scolastica con l'attività registrate che va iscritta nella teoria; e che forme apparentemente umili e sottomesse del lavoro scientifico, come la *thick description*, implicano e impongono al reale un modo di costruzione pre-costruito che altro non è se non la visione scolastica del mondo: è chiaro infatti che nella sue “descrizione densa” di un combattimento di falli, Geertz presta “generosamente” ai balinesi uno sguardo ermeneutico ed estetico che solo suo. E riesce così normale che, per non aver iscritto esplicitamente nella sua descrizione del mondo sociale la “letteraturizzazione” che la sua descrizione gli ha fatto subire, lo stesso Geertz porti alle estreme conseguenze il suo errore di omissione professando, contro ogni ragionevolezza, nella prefazione a *The Interpretation of Culture*, che il mondo sociale e l'insieme dei rapporti e dei fatti sociali sono solo “testi”» (1998: 59).

L'errore di Geertz, secondo Bourdieu, è quello di dotare l'agente attivo del pensiero scolastico e di interpretare i fatti e le relazioni sociali come se fossero un testo. Geertz proporrebbe quindi una letterizzazione del mondo sociale, facendo passare per realtà oggettiva quella che è la realtà trasfigurata dalle lenti scolastiche e generando «un'antropologia totalmente irrealistica», che attribuisce al suo oggetto ciò che in realtà appartiene al modo di coglierlo e proietta nella pratica un rapporto sociale impensato, che non è altro che il rapporto scolastico con il mondo. La postura geertziana sarebbe quella del *lector*, fine a se stessa, interessata a un'analisi testuale del mondo sociale per produrre altri testi, disinteressata ad un uso sociale della disciplina.

Bourdieu, a mio avviso, non sembra cogliere nelle critiche mosse le finalità dell'impostazione geertziana, spostando l'approccio utilizzato allo studio del mondo sociali da parte dell'antropologo britannico sul suo campo, fatto di eroi, di intellettuali coraggiosi e non coraggiosi, smascheratori di verità nascoste e di trucchi del mestiere.

circoscritti all'universo della scuola, come il campo filosofico e vari campi scientifici, offrono le condizioni favorevoli al suo pieno sviluppo» (Ibidem: 23). Tale separazione, vissuta come una rottura liberatrice dal mondo della produzione, dà la possibilità di pensarsi appartenenti a un ordine completamente slegato dalla realtà, autoreferenziale, impero nell'impero. Libertà, questa, che rischia di divenire gabbia: ci si spiega solo entro le proprie condizioni, rischiando di non essere più capiti dall'esterno e di non capire quel che c'è fuori.

La soluzione per uscire fuori da questa gabbia risiederebbe nell'annullamento della distinzione tra conoscenza scolastica e conoscenza pratica, tra teoria e pratica.⁵³ Solo una scienza sociale che abbracci la conoscenza prassiologica può svolgere tale compito. Era questa la svolta che Bourdieu auspicava da parte delle scienze sociali, le quali, pur appartenendo al campo pratico e teorico insieme, erano discipline paria sia nell'uno che nell'altro. E' questo esercizio (sottoporre a socioanalisi il campo scientifico) che egli svolge ne *Il mestiere di scienziato*.

Il mestiere di scienziato: il campo scientifico come microcosmo sociale

Ne *Il mestiere di scienziato* Bourdieu studia il mondo scientifico come un mondo sociale. Di solito, secondo una tendenza tipicamente *scolastica*, si tende a studiare la scienza già fatta. Si riflette troppo poco, scrive Bourdieu, sulla scienza nel suo farsi. La scienza già fatta è un sostituto logico dei processi reali, postulato come corrispondente a tali processi. Nel momento in cui si descrivono i diversi passaggi secondo i quali la scienza si è fatta, si sta costruendo un equivalente dei processi reali. Sottoporre a socioanalisi il mondo scientifico significa studiare la vita scientifica come una vita sociale con le sue regole, i suoi vincoli, le sue strategie, le sue astuzie, i suoi effetti di dominio, i suoi trucchi, i furti di idee.

⁵³ Riferita all'antropologia, questa opposizione tra teoria e pratica, scrive Bourdieu, condanna le scienze antropologiche a proporsi come fine non soltanto la conoscenza di un oggetto, come le scienze della natura, ma anche la conoscenza della conoscenza, pratica o teorica, dell'uno o dell'altro oggetto di conoscenza, se non di ogni oggetto di conoscenza possibile. Esse non hanno altra scelta che quella di impegnarsi a conoscere modi di conoscenza e a situarli storicamente, sottoponendo alla critica storica la conoscenza stessa che esse applicano a tali modi. L'antropologia si trova così nella condizione di dover riflettere non solo sull'oggetto di ricerca, ma anche sulle modalità attraverso le quali gli agenti sul campo producevano conoscenza e quale sistema di classificazioni metteva in campo essa stessa per poter analizzare la conoscenza della conoscenza.

Come si studia la scienza? E' nel rispondere a questa domanda che Bourdieu presenta diversi approcci allo studio del mondo scientifico, prima di proporre la sua lezione teorica.

Il sociologo francese individua almeno tre filoni di studio: gli studi mertoniani, quelli di Kuhn e, infine, gli studi di laboratorio di Bruno Latour. Pur riconoscendo all'ambito scientifico le stesse peculiarità di un mondo sociale, tutti e tre non riescono a rompere con la tendenza scolastica a studiare questi universi come auto-referenziali, non mettendo in discussione le categorie utilizzate dal mondo scientifico per auto-regolarsi (Merton), prestando scarsa attenzione alla conflittualità dei campi scientifici (Kuhn) e studiando tutto come se fosse un testo – e quindi alla stregua dello studio di un romanzo – fino a ritenere i fatti scientifici una *costruzione* (Latour).

La sociologia mertoniana sostituisce alla sociologia della conoscenza una sociologia dei ricercatori e delle istituzioni scientifiche. Tali studi stabilivano una correlazione tra la quantità di pubblicazioni e gli indici di riconoscimento: quale poteva essere la misura dell'eccellenza scientifica? La quantità o la qualità delle produzioni? Pubblicare molti articoli di scarsa importanza o pochi saggi di grande importanza? Nel cercare di stabilire una correlazione tra i due corni della questione, vengono passate in rassegna le forme di riconoscimento (ricompense onorifiche e partecipazione a società onorifiche, medaglie, premi), posizioni occupate in dipartimenti di notevole grandezza, numero di citazioni da parte di altri autori e attenzione che le ricerche possono aver suscitato nella comunità scientifica.

Tale modalità di ricerca utilizza gli indici di riconoscimento - come le citazioni - quale criterio di misurazione, senza cercare di cogliere come e perché venivano citati alcuni autori e non altri, quali relazioni ci fossero tra autore di un saggio e autori citati. Nozione centrale in tale approccio è quella di "*reward system*", come la definisce Merton: l'istituzione scientifica si dota di un sistema di ricompense per conferire punti di stima e prestigio a quei ricercatori che meglio hanno fatto il loro lavoro e hanno dato contributi di originalità (Merton, 1981).

Seguendo Merton, il sistema di ricompense del mondo scientifico ha una funzione necessaria al funzionamento del tutto, laddove il tutto è la comunità scientifica. La comunità scientifica è un collettivo di pensiero che raggiunge i propri fini attraverso

meccanismi (come quello del sistema di riconoscimento) senza soggetto,⁵⁴ favorendo la concorrenza tra i membri appartenenti ad essa, attraverso un sistema di premiazione del merito. Più i ricercatori sono riconosciuti più sono produttivi più continuano ad esserlo. Chi non produce finisce fuori dalla comunità, recuperato in altre sacche, come le carriere amministrative.

Pur avendo avuto l'intuizione di studiare il mondo scientifico come un mondo sociale, regolato da codici e leggi spesso sconosciute al loro esterno, i mertoniani non fanno alcun riferimento al modo in cui i conflitti scientifici vengono giocati. Né mettono in discussione concetti come quello di *eccellenza* (cosa intendono per eccellenza gli appartenenti a tali comunità scientifiche, cosa significa lottare per l'eccellenza e quali valori, pratiche e visioni del lavoro scientifico sono legati a tale concetto?) o di *comunità* (chi ne fa parte? Chi designa chi merita di entrare al suo interno? Quali sono i confini della comunità? Qual è la quotidianità di tali comunità?).

Il concetto di paradigma e la teoria delle rivoluzioni scientifiche costituisce la novità del contributo di Thomas Kuhn: con i suoi lavori, egli mette in discussione l'idea che lo sviluppo delle scienze fosse lineare e cumulativo. Quest'ultimo non è un processo continuo ma si caratterizza per una serie di rotture e l'alternarsi di periodi di *scienza normale* e di *rivoluzioni*.

Nel testo *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1978), Kuhn elabora l'idea di comunità scientifica (elusa dai Merton e i mertoniani): gli scienziati formano una continuità chiusa, la cui ricerca verte su un ventaglio definito di problemi e utilizza metodi appropriati al compito. Le azioni dei ricercatori nelle scienze avanzate sono determinate da un *paradigma* o *matrice disciplinare*, cioè da uno stato del compimento scientifico accettato da una gran parte degli scienziati e che tende a imporsi sugli altri.

⁵⁴ I mertoniani propongono una descrizione coerente della scienza che si caratterizza, secondo loro, per l'*universalismo* (asserzioni o risultati scientifici vengono giudicati indipendentemente da caratteristiche inerenti al soggetto che li ha formulati quali la classe, la razza, la religione), il *comunitarismo* (i diritti di proprietà al suo interno sono limitati alla stima o al prestigio legati al fatto di dare il proprio nome a fenomeni, teorie, prove o unità di misura), il *disinteresse* (ogni ricercatore persegue l'obbiettivo primario del progresso della conoscenza, ottenendo indirettamente il riconoscimento individuale), lo *scetticismo organizzato* (ogni ricercatore deve essere pronto a valutare in modo critico qualunque risultato, inclusi i propri, sospendendo il giudizio definitivo fino all'ottenimento delle necessarie prove).

La scienza non procede così per l'elaborazione di teorie sempre nuove, ma per soluzioni di problemi concreti, considerati alla stregua di enigmi (misurare una costante, analizzare o sintetizzare un composto, spiegare il funzionamento di un organismo vivente). La definizione di quali siano i problemi da risolvere e la metodologia da utilizzare derivano da una tradizione professionale di teorie, metodi e competenze che si acquistano in un lungo apprendistato. Il paradigma è una delle tradizioni esistenti utilizzata per sciogliere i problemi. Esso, alla stregua di un linguaggio o di una cultura, determina le domande che possono essere poste e quelle escluse, il pensabile e l'impensabile. Dato acquisito e punto di partenza allo stesso tempo, esso è una guida per l'azione futura, programma di ricerche da avviare, più che un sistema di regole e norme.

Stretto attorno a problemi di inerenza scientifica, individuati attraverso il paradigma dominante in un dato momento, il gruppo scientifico si presenta come separato dal mondo esterno.

I cambiamenti sono prodotti dall'interno: ogni paradigma giunge a un punto di esaurimento intellettuale. Una volta che la matrice disciplinare ha prodotto tutti i possibili che era capace di generare, essa lascia il passo ad un altro approccio, regolato da un corpus teorico e selezionante problemi e soluzioni differenti.

Pur introducendo un concetto innovativo, come quello di rivoluzione, all'interno dell'universo scientifico e parlando per primo di comunità scientifiche come avulse dal mondo esterno, Kuhn, scrive Bourdieu, sembra limitarsi a descrivere la successione dei paradigmi, non analizzando la nascita di conflitti tra "ortodossi" ed "eretici" e come tali conflitti possano portare a innovazioni, alla polarizzazione tra opposti contendenti o a perturbazioni nell'ambito dei paradigmi dominanti di linee di ricerca e problemi sollevati da chi è esterno ad esso, senza studiare come si è andata determinando la distinzione (quasi data per scontato) tra comunità scientifica e ciò che è esterno al mondo della scienza.

A proposito degli studi di laboratorio, Bourdieu concentra l'attenzione sul testo di Latour e Woolgar *Laboratory Life* (1979). I due autori conducono una ricerca etnografica presso il laboratorio scientifico di Roger Guillemin al Salk Institute. Esso intreccia osservazioni riguardanti come il lavoro scientifico è condotto, descrizioni

della complessa relazione tra le pratiche di routine del laboratorio compiute dagli scienziati, la pubblicazione di articoli su riviste, il prestigio scientifico, la ricerca di finanziamenti e altri elementi della vita di laboratorio. Come attestano i due autori, il loro lavoro è volto a mostrare l'attività quotidiana degli scienziati conduca alla costruzione di fatti scientifici.

Si presuppone, infatti, che i prodotti della scienza siano il risultato di un processo di fabbricazione e che il laboratorio, esso stesso ambiente artificiale, separato dal mondo fisicamente, socialmente e per il tipo di strumenti che si maneggiano e per i tempi della vita che si svolge al suo interno, sia il luogo della *costruzione* dei fatti scientifici, dei fenomeni grazie ai quali si elaborano e verificano teorie. L'idea di fondo è che il laboratorio provoca la natura e crea fatti che non hanno nulla a che vedere con la realtà. Parafrasando i due autori nel testo, la realtà artificiale che gli scienziati descrivono come oggettiva in verità è una costruzione.

Dicendo che i fatti sono artificiali, Latour e Woolgar lasciano intendere che sono fittizi, non oggettivi, non-autentici. I ricercatori mettono in atto un processo di cancellazione delle tappe intermedie che hanno consentito l'*invenzione* del fatto scientifico. Una volta che il prodotto finale è stato elaborato ed è stato messo in circolazione, le tappe intermedie che l'hanno reso possibile – la vasta rete di negoziati e di macchinazioni che ha permesso l'accettazione di un *fatto* – vengono dimenticate. Il ricercatore cancella dietro di sé le tracce del suo lavoro.

Siccome i fatti scientifici sono costruiti, comunicati e valutati sotto forma di proposizioni scritte, il lavoro dello scienziato sociale si configura come un'attività letteraria e interpretativa. Un fatto non è altro che una proposizione senza traccia di autore. Il lavoro di circolazione porterà a cancellare le modalità, cioè le fasi dettagliate di un esperimento (*questi dati possono indicare che...*). A questa attività di cancellazione di tracce di quel che deve restare dietro la scena, si sostituisce quella di ricostruzione ufficiale di consacrazione/universalizzazione del fatto, che a poco a poco, viene riconosciuto come tale: le pubblicazioni, le reti di citazioni, le dispute tra laboratori rivali, i negoziati tra membri di un gruppo di ricerca: egli deve descrivere come un giudizio è stato trasformato in fatto e liberato dalle condizioni della sua produzione.

Rispetto al processo di invenzione dei fatti scientifici, Latour e Woolgar si pongono come osservatori che non aderiscono al punto di vista dei ricercatori. Mantenendo questa distanza, essi si limitano a descrivere quello che trovano intellegibile nel laboratorio: le tracce, i testi, le conversazioni, i riti. Trattano la scienza naturale come una materia letteraria e ricorrono a un modello semiologico per descrivere e interpretare la circolazione dei prodotti scientifici.

Tutto è testo, sostiene Bourdieu, e così viene data importanza centrale ai meccanismi di costruzione di autorevolezza attraverso strategie istituzionali che trasformano gli elementi naturali in testi inattaccabili, dove autore, teorie, natura e pubblico sono effetti di testo.

La scienza sarebbe così soltanto un discorso o una finzione tra le altre, capace di esercitare un effetto di verità, imponendo universalmente la credenza nelle sue finzioni. Le strategie degli scienziati sarebbero tutte volte a far conoscere le proprie finzioni, perché un fatto scientifico diventa tale nel momento in cui diventa socialmente riconosciuto e nella società si è convinti della sua effettiva efficacia.

In Latour e Woolgar, Bourdieu vede un'ultima espressione della disposizione scolastica. Egli intravede il distanziamento dal senso pratico nella volontà dei due autori di non voler assumere il punto di vista dei ricercatori del laboratorio e di porsi all'osservazione di tale luogo come di fronte a un testo. Questo distanziamento consente loro di porsi come intellettuali radicali, i quali hanno il dovere, con i loro testi, di portare "un effetto verità" nella società. Invece, secondo Bourdieu, essi, assumendo come significante la convinzione che i fatti scientifici siano finzioni e utilizzandolo per piegare alla loro teoria tutto quello che è parso loro intellegibile all'interno della vita di laboratorio, hanno prodotto un'ulteriore distorsione della realtà.

Sarebbe stata così persa un'occasione, perché la vita di laboratorio, microcosmo studiabile nella sua micro contestualità, si presta bene, a dire del sociologo francese, alla logica dei campi. Luogo, il laboratorio, chiuso – nella quotidianità delle attività che si svolgono al suo interno – e aperto – rispetto ai campi nei quali l'attività scientifica si interseca – allo stesso tempo.

L'analisi di questi tre studiosi della scienza permette a Bourdieu, distanziandosi da essi, di presentare il suo approccio a tale oggetto di studio. *«Il laboratorio, piccolo universo chiuso e separato, che propone protocolli già pronti all'analisi, appunti di laboratorio, archivi, sembra, anch'esso, invocare un approccio monografico e idiografico simile»* (2003: 47) allo studio dei villaggi dell'etnografia classica.

Invece, un laboratorio è un microcosmo sociale situato in uno spazio che comporta altri laboratori costitutivi di una disciplina, a sua volta, situata in uno spazio, anch'esso gerarchizzato, delle discipline. Lo studio di tale laboratorio non può essere separato dalla posizione nella quale si trova in tale spazio e dagli intrecci strutturali di tale campo. Ignorare tali intrecci, significa esporsi a cercare nel laboratorio i principi esplicativi che invece si situano all'esterno, nella struttura dello spazio all'interno del quale il laboratorio è inserito. E qui Bourdieu esplicita una volta per tutte la sua impostazione. E' il campo che spiega tutto, è dalle condizioni di accesso ad esso e dalla posizione che i singoli agenti occupano e che i neofiti avranno come punti di riferimento per sviluppare la propria traiettoria, che bisogna partire. *«Solo una teoria globale dello spazio scientifico, come spazio strutturato secondo logiche insieme generiche e specifiche, permette di capire veramente l'uno o l'altro punto di tale spazio, laboratorio o ricercatore singolo»* (*Ibidem*: 48).

I fatti scientifici acquisiscono senso nella relazione tra i diversi agenti all'interno del campo di forze. E' il campo a rendere intellegibile i comportamenti di tali agenti. E' l'habitus il luogo di sedimentazione del senso del campo, disposizione incorporata degli intrecci strutturali del campo e principio generatore di risposte adeguate, a partire dalla propria posizione e dal proprio senso del campo (che cambia a seconda delle informazioni a disposizione, a loro volta diretta conseguenza della posizione di partenza nel campo e della traiettoria fatta a seconda delle occasioni che si sono presentate di volta in volta che possono aver fatto deviare un percorso altrimenti, almeno potenzialmente, segnato dalle proprie condizioni di accesso), alle contingenze del momento.

Il concetto di campo permette, scrive Bourdieu, di passare da una logica finalistica (per cui tutti i comportamenti sarebbero orientati da un cinico calcolo di tutte le mosse da fare per riuscire a perseguire l'obiettivo prefissato) ad una disposizionalista. L'azione è il risultato delle disposizioni acquisite frequentando il campo.

Gli agenti, scienziati isolati, equipe o laboratori, creano, con i loro rapporti, lo spazio stesso che li determina, benché esso esista solo grazie agli agenti collocati al suo interno. Bourdieu può coniare tale concetto perché, nell'analizzare le pratiche di tali agenti, si pone al di fuori di esse, un gradino più sopra, quello del campo, appunto. Il campo è un concetto opera di deduzione delle relazioni degli agenti fino a diventare logica immanente dei loro comportamenti, tuttavia modificabile perché legata ai modi di vivere nel tempo lo spazio strutturato dai loro rapporti. Sono gli agenti a dare le informazioni, attraverso le loro azioni, allo studioso. Dalle informazioni acquisite, questi cercherà di ricostruire la logica dei campi, che darà luce alle azioni, in un primo momento foriere delle informazioni necessarie per la ricostruzione delle reti di relazioni che spazializzano il campo.

Scrive Bourdieu: *«più precisamente, sono gli agenti, cioè gli scienziati isolati, le equipe o i laboratori, definiti dal volume e dalla struttura del capitale specifico da essi posseduto, a determinare la struttura del campo che li determina, cioè lo stato delle forze che si esercitano sulla produzione scientifica, sulle pratiche degli scienziati. Il peso associato a un agente, che subisce il campo mentre contribuisce a strutturarlo, dipende da tutti gli altri agenti, da tutti gli altri punti dello spazio e dai rapporti tra tutti i punti, cioè da tutto lo spazio» (Ibidem).*

La forza connessa a un agente dipende dalle carte vincenti che ha in mano, fattori differenziali di successo che possono procurargli un vantaggio rispetto alla concorrenza. Il capitale scientifico è una specie particolare di capitale simbolico, in quanto capitale fondato sulla conoscenza e sul riconoscimento. Potere che funziona come una forma di credito, esso presuppone la fiducia o la credenza di coloro che lo subiscono perché sono disposti ad accordare credito, credenza. La struttura della distribuzione del capitale determina la struttura del campo, cioè i rapporti di forza tra gli agenti scientifici: il controllo di una quantità importante di capitale conferisce un potere sul campo, quindi sugli agenti meno dotati di capitale, oltre a governare la distribuzione delle opportunità di profitto.

Per quanto Bourdieu sostenga che la logica dei campi permetta di aprire il mondo dei laboratori e della ricerca scientifica dal microcosmo simile a un villaggio nel quale

era stato relegato dagli studi precedenti, anche il campo è un mondo chiuso, piccolo, che nello spazio delle sue relazioni strutturali e gerarchiche spiega tutto.

La teorizzazione bourdieuiana prende le mosse dall'avvenuta constatazione dei limiti del modello formale costruito dagli strutturalisti, astrazione che privilegiava la coerenza interna del sistema alle effettive pratiche degli agenti sociali. Il modello non tiene conto degli usi particolari che l'ambiguità dei simboli e dei riti consente, aveva scritto Bourdieu. Il modello produce scarti.

La logica pratica, invece, attraverso il concetto di habitus, permetteva di cogliere e incorniciare di volta in volta i diversi usi individuali. L'habitus era quello spazio intermedio tra la struttura e l'agency che consente di pensare il cambiamento. Se è il contesto in cui nasciamo e poi viviamo che ci fa dare per scontato quelle che sono costruzioni sociali, compito degli scienziati sociali è esplicitare quello che ci appare implicito (e quindi inspiegabile). Se dare senso al nostro essere-nel-mondo è il risultato di un processo di introiezione di valori fino a strutturare il senso di sé e di quello che ci circonda, compito degli studiosi è derubricare quel che è dato per scontato e ricostruire lo spazio storico – in quanto situato nel tempo e in un'area geografica particolare – in cui le disposizioni sono incorporate.

Quel che chiede Bourdieu è studiare i prodotti culturali attraverso i processi sociali e culturali, l'opus operatum attraverso il modus operandi, i dispositivi, le strutture strutturanti.

L'immagine usata è quella del gioco regolato, inteso come campo sociale, come partita a due. Un gioco complesso di scena e retroscena, di definizione delle regole e delle strategie di uscita. Parafrasando le riflessioni di Geertz su Goffman, potremmo dire che anche quella di Bourdieu è una visione della realtà consapevolmente cinica e desolata, poco romantica, *«ma non per questo meno potente né, con la sua etica che non lascia spazio al rimpianto, del tutto inumana»* (1983: 33).

Restando vicini allo studio del mondo scientifico, è' il senso del campo che porta con sé quale è l'uso che deve essere fatto del sapere formalizzato nel tempo. Le regole e le regolarità determinano i comportamenti degli scienziati perché sono loro ad accettare tali regole e regolarità, in quanto partecipanti di un campo scientifico. Non si riesce a capire dove stia la causa e dove l'effetto, scrive il sociologo francese. Tuttavia, Bourdieu una risposta ce l'ha: è il campo a spiegare tutto. E' il campo a dare

le risposte a comportamenti che, altrimenti, potrebbero risultare incomprensibili. Piuttosto che analizzare come gli appartenenti a tali campi costruiscano il proprio sistema di significato, Bourdieu sposta l'analisi al livello del campo, che diventa la *ratio* dei comportamenti degli agenti attivi al suo interno. Guardando l'acquisizione di un sapere formalizzato come quello scientifico, ad opera di docenti e coorti di studenti (secondo una relazione che si configura come quella di maestro ed allievo), dal punto di vista del campo, si perdono per strada le modalità di acquisizione di tali saperi (risolti nell'accettazione di regole e regolarità, senza entrare nei processi di plasmazione, di acquisizione di un habitus scientifico, di uno stare sul campo, fatta eccezione per un testo dedicato alla socioanalisi della propria traiettoria di vita), le resistenze interne, le interpretazioni che gli studenti di volta in volta si fanno del senso di stare sul campo. Evincendo la struttura del campo dalle posizioni degli agenti, dalle relazioni tra di loro e dalle condizioni di accesso, non si tiene conto delle ambizioni, delle motivazioni, delle prospettive che hanno gli studenti sin dal momento dell'iscrizione all'università. Bourdieu presume che chi sta nel campo giochi a pieno titolo e con consapevolezza. E chi non va avanti è perché non ha avuto un comportamento ortodosso o è stato espulso dal campo stesso. E' l'habitus il cuore, sondabile⁵⁵ fino a un certo punto, sintesi di struttura e agentività, disposizione strutturata acquisita e allo stesso tempo principio generatore di comportamenti, della teorizzazione bourdieuana.

Si arriva all'habitus attraverso il campo. Ma il campo è una costruzione oggettiva dello scienziato sociale attraverso la descrizione delle classificazioni "oggettive", costruite prendendo per criterio l'insieme delle proprietà messe in gioco.

⁵⁵ L'ultimo spazio sondabile, sintesi di società e agente sociale, di alto e di basso, è l'habitus. Ma in quanto luogo dell'intimità, si riesce a coglierlo e ad analizzarlo attraverso le sue riverberazioni all'esterno, attraverso le disposizioni che vengono trasmesse e quelle apprese, attraverso l'esteriorizzazione dell'interno e l'interiorizzazione dell'esterno, per usare termini bourdieuiani.

E, per quanto consenta di conservare la dinamicità che l'etnografo incontra e vive durante la ricerca,⁵⁶ il campo è statico, è coerente, è totalizzante.⁵⁷ Il tempo è quello del campo, costruito sulle traiettorie degli agenti. La narrazione è fatta dal punto di vista del campo di forze, nel quale gli agenti sembrano percorrere vie tutte orientate dalla logica interna. Per quanto le regole possano essere riscritte nel corso di mutamenti congiunturali, non c'è il tempo dell'emergenza e della quotidianità.

Non ci viene detto come avveniva la trasmissione dell'habitus filosofico, intellettuale e accademico, non ci viene detto come avveniva la scelta di optare per la continuità o la rottura, non si entra nell'analisi minuziosa di come tali disposizioni fossero trasmesse e acquisite, né quali fossero le mistiche e le etiche della disciplina e come queste ultime lavorassero a costruire una visione del proprio avvicinarsi alla realtà, della configurazione delle priorità, delle proprie traiettorie professionali, intellettuali e di vita. Come avveniva la graduale conoscenza dello spazio di possibili? Quando ci si rendeva conto della sua esistenza? Ci si posizionava rispetto a un campo intellettuale oppure la rottura era vista come uscita dal mondo intellettuale ed accademico?

Spostando la *ratio* dalle traiettorie individuali alla logica del campo Bourdieu cade, a mio avviso, nell'errore che egli imputa a chi assume una postura scolastica rispetto alle biografie intellettuali: ci parla solo delle traiettorie riuscite secondo la logica dei campi. La rottura o la continuità, il posizionarsi, l'orientamento all'interno dello spazio dei possibili non fuoriescono dal grande campo filosofico (accademico, intellettuale o scientifico) e vengono lette solo alla luce del posizionarsi da una parte o dall'altra. La *ratio* del campo di forze sembra auto-avverarsi. Mancano le persone.⁵⁸

⁵⁶ Il campo, secondo Bourdieu consente il superamento della distinzione scolastica tra teoria e pratica. L'etnografo è una forza in gioco e con il suo sguardo intrusivo interviene sulla realtà. E di questo l'antropologo deve tenere conto nel momento della scrittura, in un tempo dell'etnografia che è tempo del campo, che tiene uniti il plot etnografico, le profondità temporali e gli usi del tempo e dello spazio fatti sul terreno di ricerca dagli agenti attivi e il tempo e le finalità richieste dal posizionamento dell'autore in una comunità scientifica.

⁵⁷ Bourdieu non fa altro che spostare la coerenza interna dal modello strutturalista al campo di forze, regolato anch'esso dall'economia di beni simbolici che costituiscono la moneta della posta in gioco. Il campo è una situazione potenziale delle forze in gioco e delle possibilità che ogni agente al suo interno ha di fronte, entro le quali rappresentazioni e pratiche acquistano e generano senso. Anche in questo caso, come per il modello strutturalista, vengono prodotti degli scarti.

⁵⁸ Bourdieu cerca di aggirare la critica di meccanicismo del campo di forze, dicendo che in realtà gli agenti non sono consapevoli delle loro pratiche. La loro azione non è razionalmente calcolata, non segue il calcolo probabilistico.

Gli aspetti individuali e personali, però, sono lasciati impliciti.⁵⁹ Si perde la quotidianità dell'istituzione. Tutto è inserito sul solo piano intellettuale.

Marc Abélès e l'approccio rasoterra

Dal punto di vista metodologico ho invece preferito un approccio che tenesse conto del tempo delle urgenze e delle emergenze che contrassegnano uno spazio come quello universitario. Per quanto la ricerca che stavo conducendo non riguardasse lo studio dell'università in quanto istituzione, ma la concettualizzazione e l'interpretazione del fare università e antropologia dopo i cambiamenti innescatisi dopo il cosiddetto "processo di Bologna" da parte di studenti, docenti, personale tecnico e amministrativo, antropologi impegnati al di fuori del mondo universitario, ho ritenuto particolarmente feconda la prospettiva proposta da Marc Abélès rispetto ai suoi studi sulla nascente (e sempre in nascita) istituzione europea.

Nel suo testo *Politica gioco di spazi* (2001), l'antropologo francese Marc Abélès paragona la figura dell'antropologo a quella dell'investigatore privato, che catapultato in un contesto sconosciuto, si chiede: "Cosa ci faccio qui?". Come l'investigatore, infatti, che proiettato in un universo a lui nuovo, o addirittura ostile, tenta di risolvere un enigma magari privo di punti di riferimento, allo stesso modo l'antropologo si muove sul terreno di ricerca, segue orme, scova tracce, legge indizi per cercare di decifrare, attraverso queste spie, le zone d'ombra di una realtà opaca (Ginzburg 1986).

Una volta sul campo, l'antropologo è sollecitato da ogni indicazione che il terreno di ricerca da, si accanisce a seguire la minima pista, si lascia trasportare dall'avvenimento del giorno. Si trova di fronte a verità inattese. Sa di doversi abituare

⁵⁹ Come nota Abélès (2001: 34), «*il sistema non può concepirsi senza l'azione. Ma l'azione si dispiega nello spazio di gioco che gli impartisce il sistema*». In quest'ottica è nei confini delle istituzioni che si gioca, è in quello spazio che si conoscono e si usano le regole del gioco e l'iniziativa dell'attore si riduce a sapersi muovere in questo spazio, a manipolare la distribuzione delle carte, a dare prova di capacità di previsione.

Queste abilità andrebbero sotto la categoria di cultura. Una cultura fortemente legata allo spazio circoscritto al quale gli attori fanno riferimento, risposte pronte per rispondere alle esigenze del momento. Non a caso si parla di cultura accademica, di cultura amministrativa e di cultura organizzativa. Abélès vuole tagliare trasversalmente questi concetti. Storicizzando le istituzioni e ponendo attenzione alle pratiche dei membri della stessa, la cui vita non si esaurisce nelle istituzioni ma è fuori e dentro esse. Se esiste una cultura amministrativa, vuol dire che si è d'accordo tutti in che cosa consista il progetto dell'istituzione di cui si fa parte. La cultura in questo caso non sarebbe che il riflesso di quel che l'istituzione dice di sé.

a ogni genere di sorpresa, anche a costo di rivedere da cima a fondo le ipotesi formulate all'inizio della ricerca, ma che, alla prova dell'esperienza, possono rivelarsi idee preconcepite. In questo senso, l'indagine è davvero un racconto, «un percorso che colpisce il pensiero. Una delle maggiori differenze fra l'approccio antropologico e quelle delle altre scienze sociali» - scrive Abélès - «concerne lo statuto attribuito alla ricerca. Per queste ultime, si tratta di verificare delle ipotesi costruite anteriormente di cui i dati raccolti confermeranno oppure infirmeranno la fondatezza. Il terreno etnografico non ha la stessa funzione: esso stesso è vettore di nuove ipotesi e induttore di problematiche» (2001: 25).

Riferito allo studio delle istituzioni e delle politiche da esse messe in atto, tale approccio implica concepire l'istituzione policentrica, fluida, frammentata, come un processo in atto. Non si studiano universi chiusi – per dirla con Abélès, «un luogo chiuso che si auto-riproduce generando malintesi, tensioni e frustrazioni» (2001: 32) - ma luoghi aperti, costruiti di giorno in giorno nelle pratiche minute, inseriti in contesti diversi, che, a loro volta, mettono in campo culture politiche, relazioni con lo spazio e il tempo differenti, idee di governance a volte collidenti.

In caso contrario, si corre il rischio di fermarsi a studiare e a descrivere come le istituzioni operano, senza analizzare il merito delle decisioni che esse prendono. Così, si tende a staccare la forma dal contenuto, a studiare il progetto (come pensano le istituzioni?), le tassonomie utilizzate, senza andare a vedere come le istituzioni vengano vissute e percepite al loro interno e dal basso, se non come estensione delle categorie imposte dall'alto.

L'azione individuale è pensata come riflesso del funzionamento dell'istituzione o in reazione ad essa, a sottolinearne le contraddizioni e i cortocircuiti interni. Le istituzioni producono classificazioni di natura funzionale e simbolica, tassonomie, spazi di identità nei quali è possibile pensarsi. Si tende, in questi casi, a concepire l'individuo quale sintesi della società in cui vive. La soggettività è pensabile solo calata in un contesto collettivo – la società – e l'individuo contiene in sé il mondo di

cui fa parte.⁶⁰ Quando si fa riferimento all'individuo-in-società, si pensa a un individuo tipo, rappresentativo del contesto in cui vive.

Gli attori sociali⁶¹ coinvolti, così, si muoverebbero in uno spazio ridotto e i loro comportamenti, i loro discorsi, le loro rappresentazioni si dispiegherebbero entro le regole del gioco del campo istituzionale. Tali regole, condivise in quanto socializzate, collettive in quanto istituzionalizzate, sono incorporate dagli individui fino a diventare griglie interpretative.

Abélès, invece, privilegia un approccio che egli definisce raso terra,⁶² che consente di superare un'immagine pregnante dell'istituzione, formatasi per lo più dai discorsi che essa produce, che si è accreditata nella maggior parte delle analisi. Sistema, apparato, pesantezza, rigidità, scrive Abélès, sono termini che connotano bene un aspetto della realtà, ma che non rendono conto che parzialmente dei processi con cui l'approccio antropologico si confronta.⁶³

Nell'illustrare la sua esperienza di antropologo presso il Parlamento Europeo, Marc Abélès ha detto: «*Non ho incontrato istituzioni, ho incontrato persone*».

Abélès incontra politici e dirigenti amministrativi, li segue nei loro percorsi tra Bruxelles e Strasburgo e da lì verso le loro nazioni di appartenenza, segue i loro

⁶⁰ E' questo uno dei limiti, a mio avviso, del concetto di agente sociale bourdieuiano, che esiste in quanto è situato in un campo e possiede il campo dentro di sé. Ne *Il mestiere di scienziato*, Bourdieu affermava che «*Uno scienziato è un campo scientifico fatto uomo, un uomo le cui strutture cognitive sono omologhe alla struttura del campo e, perciò, costantemente adeguate alle attese inscritte nel campo*» (2003: 57). Concezione di stretta derivazione maussiana che scriveva: «*L'uomo medio dei nostri giorni è una totalità*» (1965: 306), espressione di una cultura essa stessa intesa come un tutto.

⁶¹ Già l'uso del termine "attori" fa riferimento alla concezione dell'istituzione come spazio chiuso. Le immagini usate sono quelle del palcoscenico e del gioco regolato. Su due piani separati, ci sono il sistema e gli attori, l'uno sfera della razionalità, l'altro dell'emotività. Gli attori, man mano che frequentano il palcoscenico, imparano le regole del gioco, all'inizio solamente intuitive, poi contestate, poi accettate, infine rese proprie.

⁶² In nota Abélès fa riferimento alla microstoria e a un lavoro di Revel del 1989, *L'histoire au ras du sol*, in Italia in G. Levi, 1985, *L'eredità immateriale: carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*, Torino, Einaudi, pp. I – XXXIII

⁶³ «Tornare al concreto dell'istituzione, lavorare raso terra» - scrive Abélès - «può permettere di sormontare due ostacoli. In primo luogo, la tendenza che spesso si ha a porsi in cima alla piramide e a portare la riflessione sul progetto che, più o meno consapevolmente, animerebbe l'istituzione attraverso i suoi principali protagonisti. Il lavoro dell'istituzione è valutato partendo da queste rappresentazioni. Come dicono gli iniziati, si ragiona qui *top-down*, si valutano cioè il funzionamento di un'organizzazione, le sue eventuali trasformazioni, ma soprattutto le sue disfunzioni, i suoi arresti, tenendo conto della finalità, dell'obiettivo cui si pensa essa miri. Questa visione delle cose corrisponde del resto abbastanza fedelmente all'immagine dell'istituzione quale è proposta dalle sue stesse élites. Non ci si interessa tanto a ciò che si produce nell'istituzione, quanto al modo in cui essa realizza o meno le sue finalità. Il pericolo di questo approccio è nel fatto che esso tende a considerare il suo oggetto come un impero all'interno di un impero. Le ricerche empiriche condotte in questa prospettiva mettono in luce contraddizioni che esistono entro il margine di gioco degli attori, la loro capacità di iniziativa e le pesantezze del sistema» (2001: 31-32).

percorsi, ascolta i loro discorsi pubblici, partecipa alle riunioni (chiuso al pubblico) della Commissione Europea. Non si limita ad analizzare il progetto. E' nel processo, osserva da vicino progetti di intervento nel loro concretizzarsi e prendere forma. Seguendo l'iter di una legge in costruzione (come può essere, ad esempio, la determinazione delle quote latte), egli analizza i rapporti con lo spazio, con il tempo e con il potere che il Parlamento Europeo – ovvero le persone che ne fanno parte – ha.⁶⁴

Rispetto alla mia ricerca, fare un'etnografia del quotidiano, come la intende Abélès, mi ha consentito di svincolarmi dal teleologismo del campo di forze, di osservare da vicino come gli studenti di triennale e specialistica concepissero il loro spazio di possibili, come rinegoziassero di volta in volta il loro senso dell'esperienza universitaria e dell'antropologia in particolare, e di prestare attenzione ai malintesi e come questi contribuissero a generare senso dell'istituzione e della disciplina.

Inoltre, l'approccio di Abélès mi ha permesso di non assumere le categorie descrittive della riforma come criterio di osservazione e di analisi, evitando così di correre il rischio di naturalizzare il modello di università e di didattica da esse proposto, come accade nel caso delle ricerche tese a misurare la qualità dei corsi di laurea ad opera di studi pubblici (come quelle del CNVSU)⁶⁵ e di consorzi tra pubblico e privato (come nel caso di AlmaLaurea).

La tesi si snoda lungo quattro capitoli. Nel primo viene ricostruita la cornice istituzionale nella quale si è inserita la riforma, per cogliere gli elementi di trasformazione del sistema universitario da essa veicolati, le logiche ad essa soggiacenti e le resistenze incontrate, in un mondo – quello accademico – definito, nella scarsa letteratura a riguardo, *geneticamente* conservatore, per *tradizione*

⁶⁴ L'Europa, scrive l'antropologo francese, è caratterizzata dall'onnipresenza del presente. Essa da il massimo quando c'è da finalizzare, quando è sottopressione. Essa vive in un clima di perenne urgenza, che rimanda e fa riferimento all'ideale dell'Europa unita. Il tempo dell'emergenza viene giustificato nel tempo ideale del modello istituzionale (l'Europa dei popoli) cui si ambisce e che fa da cornice. Il tempo del sistema viene così parcellizzato nei tanti tempi delle urgenze da risolvere. E così l'organicità del sistema chiuso e formale, che crea tassonomie e costruisce identità come merci (attraverso il concetto di tipicità) viene frammentata dalle pratiche individuali e dai diversi rapporti col tempo e con gli spazi che tali pratiche implicano. Le analogie del sistema chiuso e del gioco regolato non sono sufficienti da sole a spiegare il funzionamento delle istituzioni e le dinamiche da esse attivate.

⁶⁵ Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario.

corporativo, per *natura* contro il cambiamento (Martinotti, 2008). Per i cambiamenti a catena da essa innescati (di qui il titolo: “Effetto palla di neve”), la riforma avrebbe rotto una *sacralità* (Berger e Luckmann, 1966), ovvero quel sistema di valori, di modi di intendere l'istituzione e di pratiche condivise e ritenute naturali, che vanno a dare forma a quella che i due autori hanno chiamato “cultura accademica”. Ma ci si chiede nel testo: la riforma ha davvero rotto una *sacralità*? Ha messo in crisi il sistema?

Tali domande aprono ai capitoli successivi, i quali, a loro volta, seguono il percorso di costruzione del campo di ricerca secondo una precisa intenzione: inserire l'esplicitazione delle condizioni della ricerca nell'ordito della scrittura etnografica allo scopo di de-oggettivare categorie e griglie interpretative usate e far emergere la stretta connessione tra terreno e teorizzazione.

Nel secondo capitolo si tenta di mappare il campo di applicazione dell'antropologia a Roma. Cosa è successo ai laureati in discipline demo-etno-antropologiche dopo la laurea?

Nel testo si procede a ricostruire i profili degli antropologi applicati che operano a Roma, le modalità di reclutamento professionale distinte per settore di applicazione, a dare voce al punto di vista dei datori di lavoro rispetto al ruolo dell'antropologia nel mondo lavorativo e facendo emergere come l'immagine che essi hanno delle discipline demoetnoantropologiche informino i criteri di selezione e gli spazi dati agli antropologi. Il capitolo si conclude illustrando le valutazioni di antropologi impegnati nel settore applicativo sulla formazione ricevuta all'università alla luce della loro esperienza lavorativa.

Le statistiche riescono fino a un certo punto a cogliere questi percorsi che si dipanano sull'asse delle aspettative, delle ambizioni, della proiezione in avanti nel tentativo di immaginare e dare una configurazione al proprio futuro. Se di solito si osserva una correlazione molto stretta tra le probabilità oggettive costruite scientificamente (per esempio, le opportunità di accesso all'insegnamento superiore o al museo, ecc.) e le aspirazioni soggettive (le *motivazioni*), ciò non significa che gli agenti aggiustino in modo conscio le proprie aspirazioni alla valutazione precisa delle proprie opportunità di riuscita, a guisa di un giocatore che regolasse il proprio gioco in funzione di un'informazione completa sulle proprie possibilità di vincita. (Bourdieu, 2003)

I racconti delle proprie esperienze sono calati nel presente - che assume le caratteristiche della contingenza e dell'emergenza (per cui *accetto tutto quello che mi si presenta davanti e cerco di adeguarmi navigando a vista*) - e orientati al futuro. E' la passione per la ricerca a dare continuità e senso al proprio percorso in un quadro frammentato e poco decifrabile.

Di pari passo al tentativo di mappare lo spazio irrelato tra università e mondo del lavoro, di ritessere un ordito smagliato seguendo le traiettorie (di reclutamento lavorativo e di negoziazione e consolidamento di una professione *sotto traccia*) di laureati con formazione antropologica, si è svolta la ricerca sul campo presso i due corsi di laurea in antropologia attivati presso la Facoltà di Lettere e Filosofia.

Che tipo di luogo sono i corsi di laurea? «Mondo di relazioni rese vicine da spazi geografici e amministrativi comprendenti e che connettono fuori dalle proprie scelte» (Clemente, 2007: 214), essi sono luoghi il cui *spazio* è definito da *tempi*: dalle riunioni di consiglio di corso di laurea alla presentazione agli studenti, ad ogni inizio di anno accademico, dei docenti ad essi afferenti e degli insegnamenti impartiti, dalle sedute di tesi di laurea alla presentazione delle convenzioni di tirocinio. Il campo etnografico è stato ricavato muovendosi tra i livelli universitari, distinguendo tra piano burocratico/scientifico/intellettuale/politico e percorrendo il territorio dei corsi di laurea disegnato dalle traiettorie di docenti e studenti, dai terreni di ricerca aperti, dalle convenzioni di tirocinio e dagli accordi di mutuaione con altri corsi di laurea e Facoltà, stando attento anche ai confini informali interni eretti tra Lettere e Scienze Umanistiche. Vi era poi il rapporto con il tempo. C'era il tempo delle istituzioni, che riguarda i cambiamenti strutturali dell'università implicati dall'introduzione della riforma e caratterizzato da una corsa a finalizzare, a mettere in atto la riforma, ad andare avanti senza girarsi verso un avvenire che avrebbe avuto senso compiuto solo a lavoro finito; c'era il tempo della costruzione di un profilo scientifico (quello di antropologo), che negli occhi dei docenti travalica i cinque anni universitari e che, probabilmente, guida il modo di rapportarsi alla didattica e agli studenti; c'era il tempo emergenziale delle segreterie didattiche, che devono connettere i corsi di laurea al loro interno e verso la Facoltà e l'ateneo e tradurre in prassi amministrativa quanto richiesto dalla riforma; c'era il tempo degli studenti, ritmato da appelli

d'esame, calendari delle lezioni, crediti da accumulare. Tempo misurato da numeri e proiettato verso l'acquisizione del titolo di laurea.

Nel quarto capitolo, infine, viene osservato come gli studenti si orientino nello spazio universitario e come, col passare degli anni, cambi l'immaginario legato all'antropologia e cominci a strutturarsi quella che potremmo definire una postura del ricercatore, passando per l'intimità del rapporto maestro-allievo, che, ancora, oggi, costituisce lo spazio di trasmissione di un sapere che attribuisce centralità alla dimensione dell'esperienza, prima ancora che all'acquisizione di tecniche della ricerca e di un bagaglio teorico che consenta di saper leggere quel che accade intorno a noi.

I. L'introduzione del Nuovo Ordinamento Didattico: il contesto della riforma universitaria

Una disciplina accademica

“Ci sono, forse, altre professioni scientifiche più accademizzate ancora – la paleografia, lo studio dei licheni – ma non molte”.

(Geertz, 1990: 140)

Non è possibile cogliere i cambiamenti in atto nell'antropologia italiana, senza studiare come stiano cambiando le comunità accademiche.

E' nelle università che l'antropologia si è consolidata e sviluppata come disciplina, seguendo le traiettorie delle carriere di docenti, che hanno ottenuto cattedre e hanno aperto campi di ricerca.

In uno stato, dove non esistono le accademie delle scienze, l'università ha costituito il luogo egemonico della trasmissione del sapere e dell'attività di ricerca. Come ha detto lo scorso anno accademico durante una lezione “straordinaria”, Alberto Cirese, docente emerito di antropologia culturale all'università degli studi di Roma “La Sapienza”: *«All'università si faceva ricerca e studio, non didattica. Compito del professore universitario era quello di portare contributi originali ai progressi della disciplina e non l'insegnamento. L'università era il luogo della ricerca e il professore universitario era uno studioso»*.

E così gli antropologi si sono pensati ricercatori all'interno dell'università.⁶⁶ Nel sintetizzare la natura del sapere antropologico, Becher lo ha definito: «Olistico; attento ai particolari e alle complicazioni; che arriva a risultati attraverso l'apprendimento e l'interpretazione» (2001: 36). Tra le scienze sociali e umane, l'antropologia si colloca tra le discipline “quasi-pure” (*ibidem*).

⁶⁶ Uno degli ultimi tentativi di mappare le cattedre di antropologia nelle università italiane è stato fatto da Cirese, nel saggio “Le discipline umanistiche: l'antropologia”, pubblicato sul numero speciale de “La ricerca folklorica” nell'aprile 1991. Sul tema hanno scritto anche Apolito (1994) e Biscione (1998). Circa due anni fa, Eugenio Testa aveva iniziato a lavorare alla progettazione di un database di tutti i docenti M-DEA/01, che contenesse le sedi presso le quali essi avevano insegnato, i corsi tenuti e le pubblicazioni fatte negli ultimi cinque anni.

Così ancorata alla dimensione accademica, è facile immaginare come la riforma universitaria abbia esercitato una forte pressione sulla comunità scientifica antropologica. Essa ha avuto un effetto palla di neve, avviando una serie di reazioni a catena nell'organizzazione dei rapporti tra i docenti (che hanno dovuto progettare insieme una nuova organizzazione: i corsi di laurea); nella ridefinizione dei rapporti tra docenti e studenti;⁶⁷ nella costruzione di nuove vie di dialogo con altre discipline; nel ripensare il proprio sapere (tra ricerca pura e ricerca applicata); nell'immaginazione di una nuova identità professionale di antropologo, alla luce dell'apertura al mondo del lavoro e alla dimensione applicativa della disciplina.

L'implementazione dei nuovi ordinamenti ha costretto i docenti per la prima volta a costruire un progetto formativo organico, finalizzando la scelta degli insegnamenti e lo spazio da dare ad ognuno di essi ad una preventiva individuazione degli obiettivi culturali e professionali del corso.

Ogni corso di laurea è, dunque, un progetto. Ma con quale autonomia? La costruzione dei nuovi corsi di laurea è rientrata, infatti, in un sistema istituzionale e in un quadro giuridico e burocratico piuttosto complessi, i cui soggetti principali sono il ministero e la facoltà. A tal proposito ritengo dirimente illustrare la cornice istituzionale nella quale si è inserita la riforma, per cogliere gli elementi di trasformazione del sistema universitario da essa veicolati e le resistenze incontrate, in un mondo – quello accademico – definito, nella scarsa letteratura a riguardo, *geneticamente* conservatore, per *tradizione* corporativo, per *natura* contro il cambiamento (Martinotti, 2008). La riforma è stata ritenuta dai diversi soggetti,⁶⁸ che hanno animato il recente dibattito su quotidiani e riviste specializzate, come un momento di transizione tra due modelli di università, da uno *culturale* (il modello humboldt-newmaniano) ad uno *utilitaristico*, di tipo imprenditoriale sul modello americano. In tal senso, la sua introduzione avrebbe rotto una *sacralità* (Berger e Luckmann, 1966), ovvero quel sistema di valori, di modi di intendere l'istituzione e di pratiche condivise e ritenute naturali, che vanno a dare forma a quella che i due autori hanno chiamato

⁶⁷ Nel 2007, solo a Roma, erano circa 600 gli studenti iscritti alla laurea di primo livello e più di 200 a quella di secondo.

⁶⁸ Si va dai docenti fino agli studenti, passando per giornalisti, intellettuali, sindacati, politici e imprenditori.

“cultura accademica”.⁶⁹ Le novità introdotte dalla riforma avrebbero così messo in crisi il sistema nel modo in cui era strutturato, suscitando resistenze non al cambiamento, ma alla sola ipotesi di porre in questione abitudini consolidate.

La cornice istituzionale

Come scriveva nel 1963 Clark Kerr,⁷⁰ l'università è un'organizzazione complessa. Non è una comunità, ma si compone di più comunità, più che *university*, è *multiversity*: c'è la comunità degli studenti iscritti e c'è quella dei laureati; dei docenti e del personale non docente; degli umanisti e degli scienziati sociali; degli amministratori e delle scuole di professionalizzazione.

Essa ha tre fondamentali finalità: la *ricerca*, volta alla produzione della conoscenza; la *didattica*, che ha come compito la trasmissione del sapere; la *valorizzazione* e il *trasferimento* della conoscenza nel territorio (nazionale e internazionale, come nel caso dell'Unione Europea). Sono queste tre finalità che vanno a costituire la *multiversità*. Più che come organismo (sul modello della comunità medievale di studenti e docenti immaginata dal cardinale Newman), può essere pensata come un meccanismo - una serie di processi che produce una serie di effetti – tenuto insieme da norme amministrative e foraggiato da finanziamenti. E più che una gilda (una corporazione), come poteva essere in passato, è una città-stato, magari non reale, ma sufficientemente complessa e dai poteri così frazionati da aver bisogno di una amministrazione.⁷¹

⁶⁹ Si fa qui riferimento al concetto di cultura accademica di Tony Becher, ovvero un sistema di “valori naturalizzati, attitudini e modi di essere che si articolano *attraverso* e sono rinforzati *da* pratiche particolari all'interno di un gruppo di persone in un contesto dato” (Becher & Trowler, 2001: 23). E' stretta in questo caso la connessione ai lavori di Durkheim e al legame tra sociale e simbolico, a quelli di Mary Douglas, che ha applicato l'impostazione durkheimiana allo studio delle istituzioni delle società occidentali, svelando come le istituzioni organizzino, classificano e orientino le interpretazioni collettive (legandosi così allo spazio del sacro e del simbolico), agli studi successivi di Bourdieu, Herzfeld e De Certeau, che hanno tentato di analizzare il rapporto flessibile tra collettivo e individuale, tra tattica e strategia, tra ufficiale e intimo.

⁷⁰ Nel testo *The Uses of University*, Kerr analizzava i cambiamenti in seno all'università statunitense in un momento di cesura storica e di grande euforia, come egli ha scritto nell'introduzione alla quinta edizione (2001). Agli inizi del XXI secolo, ci si trovava in un altro momento di cesura storica, caratterizzato, però, da incertezza e depressione economica: l'università ha ancora un ruolo centrale nella società, si chiede l'economista statunitense?

⁷¹ Nella lotta per il governo della *multiversità*, Kerr immaginava impegnati tra loro studenti (per l'autogoverno), docenti (che si organizzano in facoltà) e autorità pubbliche (nella storia, lo studioso individuava imperatori e papi, commissioni reali e ministri dell'educazione).

Dal quadro tinteggiato da Kerr, emerge un'istituzione policentrica, densa, opaca, ma non compatta. La sua natura costitutiva (l'essere una federazione/confederazione di discipline scientifiche) ha implicazioni strutturali sulle dinamiche organizzative, producendo costanti problemi di coordinamento istituzionale. Tutto fuorché organizzazioni monolitiche ed unitarie (come possono apparire a studenti, osservatori esterni e a volte anche ad accademici stessi⁷²), nelle università convivono quotidianamente gruppi di individui che svolgono attività assai differenti (dal biologo al letterato, dal tecnico informatico all'addetto allo sportello per studenti), numerosi processi decisionali intrecciati e decentrati, compiti e obiettivi molto diversificati ed articolati (dalla ricerca di base a quella applicata, dalla didattica ai corsi di alta formazione ed educazione permanente).

Il contesto, in cui è situata l'università analizzata dall'economista statunitense, non è molto diverso da quello italiano. Anche la nostra università si caratterizza più come un gigantesco meccanismo, tenuto insieme da un'elevata densità di regole e procedure⁷³ (che devono essere rispettate per consentire all'istituzione di operare e di coordinare e perseguire i propri obiettivi), che come un organismo, le cui parti sono in stretta connessione tra di loro.

Seguendo l'efficace immagine evocata da Rizzi e Silvestri (1999), potremmo pensare il sistema universitario italiano come un insieme di docenti organizzati in facoltà con a capo un ministro.

I docenti afferiscono a delle facoltà, che prendono decisioni all'interno della comunità accademica, seguendo le norme procedurali del Ministero (LIVELLO ALTO) di cui le amministrazioni locali (LIVELLO BASSO) devono valutare la conformità.

In tale contesto, le università si configurano come federazioni di discipline caratterizzate da poteri asimmetrici. Ogni facoltà è contraddistinta dalle discipline cardine sulle quali si è sviluppata; dal numero di docenti di ogni disciplina, frutto dell'evoluzione della facoltà; dal numero di ordinari di ogni disciplina, che

⁷² Come scriveva uno dei più reputati studiosi dell'*Higher Education*, Burton Clark, "tra le occupazioni che elaborano sensi di appartenenza molto forti per gruppi e individui, la professione accademica è allo stesso tempo la più facile da approcciare e la più difficile da studiare" (1987: 258, traduzione mia).

⁷³ Basti pensare agli orari delle lezioni, alle regole per i piani di studio, alle procedure di selezione per l'assunzione del personale docente, alle regole sulla valutazione degli studenti, per fare alcuni esempi.

garantiscono, a seconda della loro numerosità, peso politico e influenza nei processi decisionali.

Di conseguenza una facoltà è governata in base ad un'egemonia disciplinare, costituita da un'unica disciplina, o, più spesso, da un'alleanza di discipline. Data la sua caratteristica di struttura federativa, come scrive Vaira, la facoltà si presenta come «un'arena conflittuale e di negoziazione, dove la posta in gioco è l'egemonia disciplinare» (2008: 31).

Secondo il sociologo dell'educazione, la facoltà è la struttura nodale del sistema accademico italiano: il suo ruolo va oltre l'organizzazione della didattica. È il vero luogo del potere e della gestione universitaria: innovazione curricolare, istituzione di nuovi insegnamenti, reclutamento e avanzamenti di carriera, gestione operativa dei finanziamenti, tutto ciò passa per la facoltà e per i suoi organi decisionali e collegiali. Tale situazione rientra in un quadro caratterizzato da controllo centrale statale e ampia autonomia accademica, per cui il Ministro ratifica quanto deciso dalle Facoltà.

La Riforma (decreto 509/99) mirava a disarticolare tale sistema fondato sulle facoltà, dando più potere di autonomia agli atenei e ai corsi di laurea. Da una logica verticale e burocratica si intendeva passare a un sistema orizzontale, fondato sulla costituzione di legami virtuosi tra atenei e territori (si parlava di *learning region*) e sulla nascita di percorsi interdisciplinari dal basso tra corsi di laurea.⁷⁴ Nella prospettiva del decreto ministeriale originale, si pensava dunque a un sistema più snello, che prevedesse la presenza di due soli soggetti: i corsi di laurea e gli atenei. Si intendeva, in tal senso, inserire i corsi di laurea (e gli atenei) in una logica competitiva e professionalizzante. Non più facoltà e saperi scolastici da trasmettere, ma corsi che spezzassero i confini disciplinari e trasmettessero competenze e conoscenze trasversali tra le discipline. Le facoltà, dunque, si scioglievano in corsi di laurea, gli insegnamenti in moduli: nel nostro caso, l'insegnamento di Antropologia Culturale, ad esempio, si sarebbe dovuto diluire nella trasmissione di particolari saperi all'interno del più articolato percorso didattico del corso di laurea di afferenza.

⁷⁴ Infatti, nel testo del decreto la parola “facoltà” ricorreva una volta sola e precisamente quando si diceva che *gli 'studenti hanno la facoltà di optare per l'iscrizione ad altri corsi di studio attivati'* (art. 2, c. 4, neretto mio).

Invece, l'iter politico tortuoso e l'alternarsi di governi differenti hanno mitigato la portata innovativa della riforma, restituendo parecchio potere alle facoltà. I dipartimenti sono risultati depotenziati, i corsi di laurea, senza fondi da gestire, hanno dovuto pensare il loro spazio istituzionale e scientifico all'interno delle rispettive facoltà di appartenenza.

Dopo la caduta del governo Prodi (1998) e il rimpasto di governo ad essa successivo, con la sostituzione del ministro dell'Università, il percorso di elaborazione dei decreti sulle classi di laurea ha assunto un carattere molto più tradizionale, divenendo più permeabile alle pressioni delle corporazioni disciplinari che nelle facoltà hanno la loro base istituzionale e nel Cun il loro organo rappresentativo a livello nazionale. Il risultato è stato che la facoltà è ricomparsa come articolazione fondamentale. Anzi, ne è uscita rafforzata.

La dimensione della territorialità è stata così sacrificata in nome del modello preesistente di conflittualità tra facoltà.

La competitività ha trovato espressione all'interno del singolo ateneo, più tra facoltà in concorrenza per l'istituzione dei corsi di studio,⁷⁵ che tra atenei, con il risultato che la competizione tra questi ultimi è stata effetto secondario di quella tra facoltà (Vaira, 2003).

Inoltre gran parte dei corsi di laurea è offerta dalle singole facoltà e solo in ridotta misura ci sono corsi interfacoltà e, ancor meno, interateneo.

Così la prospettiva di pervenire ad una configurazione dell'ateneo come attore corporato con maggiori responsabilità di definizione delle politiche per il suo sviluppo strategico si è realizzata in modo molto limitato.

Come scrivono Boffo, Dubois e Moscati (2006), finché reclutamento e carriere, organizzazione curricolare e della didattica e gestione operativa del budget saranno affidati alle facoltà, queste continueranno ad essere il centro del potere e dell'azione politico-organizzativa degli atenei.

E' questo un sistema che schiaccia decisioni di carattere culturale e scientifico a un piano politico e di potere. Come nel caso delle decisioni rettorali.

⁷⁵ Nel caso di Lettere e Filosofia e Scienze Umanistiche alla "Sapienza", la competizione tra facoltà è stata ancora più esasperata dalla condivisione forzata di spazi, che ha generato ulteriori conflittualità, con effetti perversi persino nella compilazione dei percorsi didattici e dei piani di studio, in un infinito gioco di veti contrapposti.

«Supponiamo» - scrive Massimo Vaira (2008: 33) – «che il rettore sia convinto della necessità di sviluppare un campo disciplinare che però è minoritario nella distribuzione del potere e del peso accademico, sia a livello di ateneo che all'interno della facoltà in cui è collocato. Se i gruppi disciplinari più “pesanti” pongono il loro veto e al contempo avanzano richieste per sviluppare i loro campi, non c'è modo per il rettore di imporre il suo progetto, se non con un atto autocratico, che però viola la norma della collegialità delle decisioni, nonché la divisione del potere tra gli organi di governo di vertice, oppure attraverso lunghe trattative che però devono concedere qualcosa – e di norma non poco – anche agli oppositori, il che molte volte non è possibile».

La norma della collegialità crea gli interstizi per la negoziazione, per l'estensione di tattiche e strategie, che si sviluppano tra reti di legami informali e di potere.

Altro esempio fatto da Vaira, relativamente all'ambito della didattica, riguarda l'elaborazione dell'offerta formativa.

«I principali attori coinvolti» – egli scrive – «sono il consiglio di facoltà e il consiglio di corso di studio i quali costruiscono le arene decisionali e negoziali delle proposte da inserire nel piano di sviluppo di ateneo. Di conseguenza, gli eventuali progetti giungono agli organi di vertice dell'ateneo già “filtrati” dalle decisioni prese nelle facoltà e che di fatto vengono semplicemente ratificate formalmente in seno al senato accademico». (*ibid*: 34) Appare chiaro, in questo caso, come il piano di sviluppo di un ateneo non sia il risultato di un coordinamento tra i diversi livelli dell'istituzione-università, ma si configuri come una semplice sommatoria tra tali piani.

Ultimo caso presentato dal sociologo riguarda la struttura e il ruolo del senato accademico.

Composto dai presidi delle facoltà presenti nell'ateneo, dai rappresentanti delle aree disciplinari e, spesso, dai direttori di dipartimento, «il suo ruolo è fondamentalmente quello di essere il principale organismo di *governance* al vertice dell'istituzione. Tra i vari compiti del senato figurano: la definizione del piano di sviluppo dell'ateneo, la gestione finanziaria (allocazione delle risorse a dipartimenti e facoltà), il reclutamento, l'avanzamento di carriera dei docenti nei diversi ruoli e la ripartizione

dei nuovi posti per facoltà, le politiche di edilizia universitaria. Data la sua composizione, i modi con cui svolge i suoi compiti non possono che riflettere gli interessi e i rapporti di potere che intercorrono tra le facoltà e al loro interno. In questo modo, molte delle decisioni a livello centrale sono in realtà la formalizzazione di decisioni prese nelle facoltà che vengono negoziate nell'arena del senato, con un limitato ruolo del rettore». (*ibidem*: 34 -35, corsivo nel testo)

Il funzionamento del Senato Accademico rimanda al tema della leadership degli atenei. Il rettore, carica elettiva e accademica, è un *primus inter pares*, ha un ruolo essenzialmente rappresentativo e di mediazione tra le diverse componenti disciplinari e di relazione con l'ambiente esterno all'università. In tale ottica i rettori opererebbero come *boundary spanners* (letteralmente connettori di confini... a senso tessitori di reti) tra istituzioni e ambiente sociale (Goldring, 1995).

La riforma, che ha implicato l'apertura dell'università al territorio (sociale, economico, produttivo), ha dato ai rettori il ruolo attivo di gestori dell'ambiente, mediatori tra la pretesa dell'istituzione di mantenersi autonoma e indipendente e la necessità di sviluppare relazioni con l'esterno.

Tuttavia, i loro margini di azione risultano vincolati dalla presenza di parecchie strutture decisionali di tipo collegiale e democratico/partecipativo, che rendono la leadership diffusa. Non a caso è crescente il ruolo manageriale dei presidi di facoltà.⁷⁶ «Attualmente i presidi» – scrive ancora Vaira - «ricoprono un ruolo attivo nella definizione e gestione delle politiche di facoltà: dall'organizzazione della didattica alle politiche di valutazione della sua qualità; dalla promozione e creazione di legami e relazioni con l'ambiente alla promozione della propria facoltà, anche attraverso vere e proprie campagne pubblicitarie e di marketing». (Vaira, 2008: 37)

La presenza di un numero crescente di sedi deliberative e di riunioni ad esse connesse, di sovrapposizione di competenze tra diverse arene, di percorsi decisionali lunghi, indeboliscono ulteriormente la leadership universitaria e lasciano lo spazio alla negoziazione personale.

Un'istituzione a legami laschi

⁷⁶ Una ricerca su come sia cambiato e si configuri tale ruolo potrebbe essere uno degli sviluppi futuri di questa tesi di dottorato.

Alla luce della sua architettura istituzionale,⁷⁷ che prevede la compresenza di più organismi, con poteri asimmetrici e la cui giurisdizione spesso si sovrappone, possiamo ritenere l'università un'istituzione a "legame lasco"⁷⁸ (Weick, 1976), le cui caratteristiche salienti sono (Orton & Weick, 1990):

- *indeterminatezza causale*: ovvero un'ambigua relazione tra mezzi e fini e un'articolata molteplicità degli obiettivi;⁷⁹

⁷⁷ Nelle università convivono tre modelli di architettura organizzativa: burocrazia meccanica (organizzazione amministrativa); burocrazia professionale (didattica); adhocrazia (ricerca). Essi non si escludono tra di loro, ma si sono spesso sovrapposti e sedimentati nel tempo. Non a caso, c'è stato chi ha parlato di università come *sito archeologico amministrativo* (Bargh, Scott e Smitt, 1996).

La sovrapposizione dei tre modelli sopra elencati ha portato alla formazione di un sistema fortemente intricato, costituito da conflitti di giurisdizione e fondato su poteri di tipo consultivo. Gli organi universitari danno essenzialmente pareri. Le decisioni non sono prese verticalmente, ma fluttuano sospese tra una serie di pareri orizzontali da parte di organi - di carattere elettivo e basati sul consenso - in relazione di potere asimmetrico tra di loro.

Per adhocrazia si intende un particolare stile di management, basato sulla costituzione di ««gruppi di intervento ad hoc», che trovano motivo di esistere nella necessità di risolvere un problema o di realizzare un obiettivo. «In un sistema ad-hocratico i gruppi d'intervento [...] (o gruppi di progetto o comitati interdipartimentali, ecc.) non sono quindi strutture stabili e perenni, ma si aggregano e si disgregano su specifici problemi [...] Il potere non è organizzato in modo rigido e il coordinamento e il controllo avvengono per reciproco adattamento, attraverso comunicazioni informali, forte interazione tra i membri del gruppo e l'intervento di esperti. È il contrario di burocrazia».

(Fonte: *Enciclopedia di direzione e organizzazione aziendale* - sezione VI - volume XXX: "Dizionario di management, matematica, statistica, logistica, produzione, personale, psicologia e sociologia del lavoro e delle organizzazioni", a cura di Luciano Ratto, Milano, Franco Angeli, 1986).

⁷⁸ Nel modello costruito da Weick, è centrale il concetto di *loose coupling*, secondo il quale eventi tra loro legati reagiscono l'uno all'altro e, allo stesso tempo, mantengono una propria identità e un segno (fisico o logico) della propria separatezza. Riferito all'università, sono le parti componenti di tale organizzazione e le loro attività a godere di rilevanti margini di indipendenza e autonomia. "Lasco" non significa che le connessioni siano fragili o effimere, ma che tra esse c'è gioco.

⁷⁹ E' sufficiente leggersi gli statuti degli atenei e le delibere degli organi di governo per capire quante e quali attività, estremamente differenziate e irriducibili ad un *unicum*, svolgono le istituzioni universitarie.

- *ambiente interno estremamente frammentato*:⁸⁰ logiche organizzative eterogenee (nel caso delle università, ad esempio, convivono due sistemi: uno didattico e l'altro amministrativo);
- *domande provenienti dall'esterno frammentate*: dallo sviluppo locale alle applicazioni tecnologiche, dall'aumento della qualità del capitale umano alla formazione delle élite.

Nelle istituzioni a legami laschi, ciascuna articolazione organizzativa conosce meglio dell'organizzazione nel suo complesso il suo ambiente di attività; le variazioni in tali ambienti producono adattamenti/aggiustamenti locali reattivi senza l'interessamento del contesto globale; in caso di malfunzionamenti, questi ultimi non impattano su tutta l'organizzazione. Semplificando, l'università si caratterizza come un sistema in cui *la mano destra non sa cosa fa la sinistra*.

Se da un lato, tali caratteristiche rendono faticoso e complesso il governo e il coordinamento istituzionale, dall'altro, dotano le università di capacità adattive. In tal modo, esse sono sia in grado di cogliere le sollecitazioni provenienti dall'ambiente circostante, sia di isolare, segmentare e attenuare l'impatto interno delle stesse. A tal proposito, Schon (1971) ha definito le università guidate da una logica di "conservatorismo dinamico", che le renderebbe reattive agli input esterni e ugualmente resistenti al cambiamento.

⁸⁰ Becher & Trowler hanno parlato dell'esistenza di tribù accademiche che marcano e difendono il proprio territorio, di tribù di studenti che chiedono un servizio che risponda alle loro capacità ed aspirazioni, di gruppi professionali diversificati all'interno del corpo del personale tecnico-amministrativo. Secondo gli autori, tale frammentazione interna si autoalimenta sulla base di razionalità e logiche di azione molteplici e spesso autoisolantesi. Tuttavia, quello di cultura accademica mi pare un concetto molto forte. Parafrasando l'antropologo francese Marc Abélès, nel corso della ricerca ho incontrato persone e non *culture e istituzioni*. Il concetto di cultura accademica rimanda all'idea dell'università come istituzione chiusa, impero nell'impero, i cui componenti sono tutti orientati alla conservazione dello status quo. Immagine, questa, molto accreditata nella letteratura a riguardo (ad opera, soprattutto, di sociologi, economisti e scienziati della politica, che hanno parlato di *torri d'avorio e cittadelle della scienza*).

Tale contesto istituzionale ha fatto da cornice all'introduzione della riforma, volta ad aprire, come abbiamo visto, le università ai territori e introdurre un sistema di connessione dei suoi vari apparati a legami forti. Ma quei particolari aspetti della struttura universitaria, che la riforma intendeva modificare, costituivano l'architettura istituzionale destinata a recepire la sua introduzione, mitigandone l'impatto.⁸¹

Proprio perché a legami laschi, l'università ha dovuto fare i conti con le sue incapacità di essere sistema, che hanno trovato la massima espressione nel generale disinteresse da parte di gran parte dei docenti rispetto alla conformazione strutturale dell'istituzione d'appartenenza e nel deficit culturale e professionale della sfera amministrativa, che l'ha lasciata sprovvista, o scarsamente dotata, del necessario supporto alle innovazioni e ai nuovi compiti ad essa richiesti, come pure di una efficace funzione di coordinamento tra le sue parti. Caratterizzata da una struttura amministrativa, fondamentalmente incapace di assumere compiti di carattere gestionale e manageriale e che, tuttora, mantiene il compito di valutare la conformità delle decisioni prese in seno alla comunità accademica rispetto alle norme giuridiche, l'università, dunque, si è trovata impreparata di fronte alle sfide che la riforma le poneva di fronte.

⁸¹ Si richiedeva una trasformazione rispetto a un sistema che, prima dell'*era autonomistica*, vedeva gli atenei non responsabili dal punto di vista finanziario. Giliberto Capano, studioso delle politiche universitarie, traccia bene il quadro dell'università pre-riforma: «Il ministero allocava i finanziamenti per capitoli, sulla base della spesa storica ovvero di criteri meramente discrezionali (basati sulla capacità di pressione di specifici gruppi accademici). Ciò significava sostanzialmente, che gli organi di governo con la responsabilità formale di sovrintendere ai bilanci (i consigli di amministrazione) svolgevano, rispetto al loro potere più significativo, quello programmatico-finanziario, un ruolo meramente rituale. Per quanto concerne la gestione del personale docente, essa era totalmente centralizzata: era il ministero che bandiva i concorsi e, soprattutto che decideva come e quanto accogliere le richieste degli atenei. E' noto, a questo proposito, come in vicinanza delle tornate concorsuali, gli uffici ministeriali (sia quelli politici sia quelli burocratici) fossero presi d'assalto da numerosi professori universitari che andavano a perorare la causa della loro disciplina. Anche il senato accademico, organo collegiale al quale da sempre sono attribuiti i poteri più significativi relativamente al *core business* dell'università, la didattica e la ricerca, svolgeva un semplice ruolo di camera di compensazione su piccole questioni, assumendo ovviamente una logica micro distributiva. D'altra parte come poteva essere altrimenti in un contesto istituzionale in cui i corsi di studio dovevano rispettare rigide tabelle ministeriali, i dottorati erano basati su una gestione centralistica e i fondi di ricerca ministeriali gestiti ed allocati sulla base di logiche niente affatto competitive e meritocratiche? [...] Rettori, presidi e direttori di dipartimento dovevano svolgere sostanzialmente il ruolo di garanti o mediatori tra i diversi interessi interni, tra i diversi gruppi disciplinari e le variegate tribù accademiche. Non a caso la scelta di chi dovesse ricoprire questi ruoli (in particolare per quanto concerne i responsabili delle strutture intermedie, facoltà e dipartimenti) era basata su logiche rotatorie tra le diverse componenti interne alle strutture stesse e comunque sia mai basata su criteri attenti alle competenze manageriali e gestionali: perché avrebbe dovuto essere così visto che vie era assai poco da gestire e da dirigere?» (2008: 126 – 127). Nel completare la sua ricostruzione, Capano, forse innamorato del modello manageriale da essa veicolato, vede nella riforma una trasformazione epocale dell'università, che probabilmente così radicale non è stato. Ancora oggi le cariche intermedie sono affidate su criteri di rotazione e lente sono le risposte di tipo pratico e interpretativo date dagli attori in campo, che si sono visti cambiare in pochi anni il proprio mondo e che necessitano dei tempi richiesti dalle interpretazioni dei cambiamenti.

Come osserva Capano (2008: 127 – 128): «Valutazione, competizione per le risorse finanziarie, attenzione alle sinergie rispetto al sistema socioeconomico: le università si trovano in un mondo nuovo all'improvviso avendo una cassetta degli attrezzi (regole e pratiche istituzionali, valori e mappe cognitive, struttura amministrativa) più che datata. Le università vengono lasciate sole nell'affrontare questa sfida».

Un mondo abituato ad autoregolarsi, i cui membri interpretavano individualmente il proprio ruolo professionale all'interno di una struttura normativa informale, costruita dai propri pari, si è trovato catapultato in un contesto di maggiore formalità e controllo, da parte, non di uno stato più o meno lontano con il quale trattare (nella figura di un ministro), ma degli atenei, che, attraverso i cosiddetti sistemi di valutazione di qualità, misuravano l'efficacia di ogni corso di laurea controllando il rapporto laureati/iscritti, il numero di anni impiegati per laurearsi e tanti altri parametri.

Tale tipo di controllo andava a intervenire su quella che Trow ha definito la “vita privata” dell'istruzione superiore (1975: 113), ovvero quanto succede nella quotidianità di biblioteche, aule, laboratori e nell'interrelazione di insegnamento e apprendimento tra docente e studente.

L'assenza di un reale dibattito all'interno della comunità accademica e lo svilupparsi in parallelo delle iniziative europee (la Dichiarazione della Sorbona, la Dichiarazione e il Processo di Bologna, la Dichiarazione di Lisbona), non hanno consentito una reale preparazione e coinvolgimento degli accademici al processo di riforma. Per dirla con Neave (2005), il *political time* ha prevalso sull'*academic time*.

La riforma è stata così percepita come qualcosa di esterno, un'indebita invasione dall'alto.

Come scrivono Moscati e Vaira nell'introduzione al loro testo *L'università in cambiamento*, «innanzitutto vi è stata una mancanza di chiarimento delle finalità della riforma nei riguardi di un mondo (quello accademico) che si era per *tradizione* disinteressato delle dimensioni sistemiche (ma anche istituzionali) della realtà di appartenenza». (2008: 13)

Da questo primo mancato chiarimento è scaturita una serie di equivoci, per cui la riforma è stata intesa come la richiesta di modificare il proprio modo di insegnare e i contenuti da dare ai propri corsi, facendo gridare di fatto alla violazione

dell'autonomia dell'insegnamento e dell'attività di docente-ricercatore. Diretta conseguenza, secondo gli autori, è stata la separazione tra la realizzazione formale (ingegneristica) della riforma (costruzione dei percorsi, attribuzione dei crediti formativi) – delegata a quei docenti che hanno seguito da vicino i passi della riforma - e l'offerta formativa (i nuovi contenitori hanno ospitato vecchi contenuti), rimasta feudo di ogni singolo docente.

Mentre la riforma chiedeva ai docenti, che mettevano in piedi un corso di laurea, di pensarsi come sistema, per cui ogni percorso si presentava come un progetto degli spazi e degli sviluppi della disciplina, molti di essi hanno continuato a replicare vecchi comportamenti e abitudini consolidate, secondo una dimensione che non andasse oltre i confini del proprio habitat intellettuale e cattedratico.

Tali equivoci hanno generato una contrapposizione quasi ideologica tra favorevoli e contrari alla riforma.

L'università di fronte al cambiamento ha assunto una dimensione sociale, coinvolgendo nel dibattito che si è scatenato su quotidiani, riviste specializzate e nel corso di numerosi convegni, docenti, studenti, giornalisti, intellettuali, sindacati, politici e imprenditori. Ognuno di loro, dalla propria angolazione e dal proprio modo di intendere l'università, ha manifestato le proprie soluzioni, ponendole come oggettive, ancorandosi a rappresentazioni nostalgiche dei tempi che furono, in un caso, richiamandosi ad immagini di economia, efficienza ed efficacia, nell'altro.

Lo spostarsi in un passato che è vivo solo nella memoria di chi l'ha vissuto e di chi tenta di resistere ai cambiamenti in atto⁸² o il proiettarsi su un modello di efficienza di tipo aziendale, si fondano su un distanziamento da quel che sta accadendo in un particolare contesto in un preciso momento storico. In entrambi i casi, l'università scompare in un passato ricordato come la terra dell'oro o in un modello decontestualizzato.

Ma come stava cambiando il sistema universitario?

⁸² Si possono citare, a tal proposito, i testi di Renato Simone (2000), Monti e Briganti (2002), Beccaria (2004), Stella (2006), Ferraris (2001) e, per fare qualche esempio, gli articoli di Citati e Pirani, ospitati dai più autorevoli quotidiani italiani. Gli interventi, piuttosto critici sulla riforma, rimpiangono l'università ormai perduta del passato, facendo leva sulla nostalgia come chiave di lettura, oppure criticano l'eccessiva frammentazione del nuovo sistema universitario e la logica consumistica (che si esplicita nella figura dello studente prima come cliente e poi quale futuro bene commerciale – *goods* – in vendita nel mercato del lavoro) ad esso soggiacente, rifacendosi alle opposizioni alla *multiversity* di Kerr e parlando apertamente di *cafeteria university* (università come Ikea) o *diploma mill* (fabbriche di titoli).

Le tappe della riforma e il quadro internazionale: dalla Dichiarazione di Bologna a Dublino 2010

Come accennato in precedenza, l'introduzione (D. M. 509/1999) della riforma si inserisce in un quadro internazionale che spingeva verso l'unificazione degli ordinamenti universitari europei nell'ottica della costruzione della nuova Europa e in un percorso di maggiore autonomia delle università italiane intrapreso, seppure a sprazzi, negli ultimi venti anni.

Potremmo periodizzare gli interventi sull'università da parte dello stato nella maniera quanto segue:⁸³

1963 – 1969. In questi anni si comincia a pensare a una riforma che porti da un'università di elite ad una di massa (come stava accadendo negli altri paesi europei). Nel 1969 viene adottato un provvedimento di urgenza, che ammette a tutte le facoltà universitarie i provenienti da ogni scuola secondaria quinquennale e che autorizza piani di studio individuali in deroga alle rigidissime tabelle nazionali che disciplinano gli ordinamenti didattici.

Tale provvedimento ovviava ai rallentamenti dell'iter della riforma legislativa, che aveva incontrato le resistenze del corpo accademico.

1970 – 1980. I ritardi inducono nel 1973 a un nuovo provvedimento d'urgenza, questa volta relativo al personale docente. Dal 1979 la prospettiva di una riforma complessiva cessa anche come mera ipotesi; la legge delega del 1980 e il relativo decreto delegato n. 382 sono nuovamente centrati sui problemi del personale (con

⁸³ Nel momento in cui si scrive, scuola e università sono in fermento per gli interventi previsti a margine della Finanziaria 2008, che intendono ribaltare il meccanismo di turn over (iniziato sotto il ministero Mussi, si passerà da un sistema che prevedeva la sostituzione di ogni ordinario che andava in pensione con due giovani ricercatori ad un altro che prevede l'immissione di un ricercatore ogni due ordinari in pensione), modificare le regole concorsuali senza tuttavia cambiare le logiche di reclutamento (la commissione sarà scelta tramite sorteggio tra un gruppo di 12 ordinari: non ci si svincolerebbe, è stata una delle accuse mosse al ministro Gelmini, da una logica baronale) e avviare un processo di privatizzazione dell'università, attraverso la loro trasformazione in fondazioni.

un'ampia sanatoria del precariato accumulatosi negli anni precedenti). Ci sono due innovazioni: i dipartimenti (facoltativi) e il dottorato di ricerca.

1981 – 1990. Sono gli anni della riforma Ruberti. La legge 168/1989 avvia, con l'autonomia statutaria (ancora una volta condizionata da molte cautele normative), un processo autonomistico per gli atenei. Con la legge 341/1990 si interviene poi, per la prima volta dopo il 1969, anche sull'organizzazione didattica. Questo provvedimento introduce, accanto alla laurea, il diploma universitario di primo livello e tenta di proseguire sulla strada dell'autonomia.

La legge stabilisce che mutino le caratteristiche delle tabelle nazionali degli ordinamenti, che dovrebbero disciplinare solo quanto necessario per la validità nazionale dei titoli; introduce, quali strumenti di governo locale della didattica, i regolamenti didattici di ateneo e i regolamenti dei corsi di studio; prevede che le università possano liberamente attivare iniziative didattiche diverse da quelle corrispondenti a titoli riconosciuti, in particolare corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale; interviene su un tema specifico, il ruolo dell'università nella formazione degli insegnanti di tutti i livelli scolastici, definendo le relative procedure.

1991 – 1996. Le innovazioni didattiche introdotte dalla legge 341 non vengono attuate se non in minima parte. Le tabelle nazionali, che il ministero deve emanare su conforme parere del Consiglio universitario nazionale (CUN), anche quando vengono modificate continuano a disciplinare ogni dettaglio, sicché non vi è significativo spazio di intervento per i previsti regolamenti didattici. I diplomi vengono configurati come canale parallelo non comunicante con le lauree, così non hanno capacità attrattiva e coprono meno del 10% della domanda formativa. Le strutture didattiche finalizzate alla formazione iniziale di tutti gli insegnanti, pur formalmente costituite, non vengono rese operanti (lo saranno dal 1998 – 1999).

1997 – 1998. Sono gli anni della riforma Berlinguer, che ha come principale obiettivo la soluzione di due problemi: l'altissima dispersione (meno del 40% di chi iniziava un

percorso di laurea lo portava a conclusione) e la durata eccessiva dei corsi (è il caso dei cosiddetti fuoricorso).

Tenuto conto anche del fallimento di tutti i tentativi di interventi centralistici, si vuole che la riforma abbia come strumento fondamentale un forte sviluppo dell'autonomia didattica delle università. Nella legge 127/1997, relativa allo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo nell'intero sistema delle pubbliche amministrazioni, vengono perciò inserite norme che affidano agli atenei la discipline degli ordinamenti didattici, in conformità a criteri generali che dovranno essere definiti con decreti ministeriali. A tal proposito viene istituita una commissione presieduta da Guido Martinotti. Anche in questo caso sono tante le resistenze, diffuse le richieste di modifica, spesso orientate in direzioni tra loro opposte. A sbloccare la situazione di stallo è determinante l'intesa stipulata alla Sorbona di Parigi tra i ministri per l'Università di Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia. Questa intesa promuove l'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa, e punta a tal fine su un sistema di due cicli principali; il primo livello deve portare a un titolo spendibile all'interno del mercato del lavoro.

1999 – 2000. A Luigi Berlinguer subentra Ortensio Zecchino, secondo gli addetti ai lavori più sensibile alle pressioni della parte conservatrice del mondo accademico. L'iter di riforma subisce qualche rallentamento. Tuttavia, il contesto europeo nella quale la riforma dei cicli si inserisce non consente cambi in corsa. Nel giugno 1999 l'intesa della Sorbona viene consolidata con la Dichiarazione, firmata da ben 29 stati europei, che dà inizio al Processo di Bologna, tuttora in fase di sviluppo, destinato a dar vita ad una *European Higher Education Area* fortemente integrata. La regolamentazione generale dell'organizzazione didattica italiana viene attuata tramite il decreto 509/1999; esso articola i titoli, secondo lo schema europeo, su un primo livello (laurea, L, 180 crediti) e un secondo (laurea specialistica, Ls, 300 crediti comprensivi di quelli acquisiti in una L) e prevede che le università istituiscano e disciplinino i propri corsi di studio operando, con ampi margini di flessibilità (formali), entro classi definite in sede nazionale. Tale definizione viene poi operata tramite i decreti 4 agosto 2000 (per L) e 28 novembre 2000 (per Ls), che individuano

per ogni classe gli obiettivi formativi qualificanti e le attività formative indispensabili.

2001 – 2004. Tra la fine del 2000 e i primi mesi del 2001 tutte le università italiane deliberano l'istituzione dei corsi secondo il nuovo assetto e ne approvano gli ordinamenti didattici, in modo tale da iniziare con l'anno accademico 2001-02. Quando, nella primavera 2001, cambia la maggioranza parlamentare, il nuovo ministro, Letizia Moratti, cancella da un lato la riforma "Berlinguer - De Mauro" della scuola pre-universitaria, ma d'altro lato ritiene impossibile fermare il processo che ha ormai visto le università adottare i nuovi ordinamenti; a tale processo fa mancare, peraltro, ogni supporto ministeriale e, nel momento stesso in cui esso inizia, istituisce un gruppo di lavoro, presieduto da Adriano De Maio, con il mandato di apportarvi sostanziali modifiche.

Le proposte del gruppo vengono parzialmente recepite nel decreto 270/2004: esso, pur formalmente sostitutivo del decreto 509/1999, apporta in realtà variazioni limitate. La principale riguarda l'organizzazione della laurea magistrale (Lm, nuova denominazione della Ls) su 120 crediti propri, senza un riferimento ai 180 precedenti; l'ipotesi di una netta differenziazione tra lauree "metodologiche", destinate a proseguire nelle Lm, e lauree "professionalizzanti", inizialmente formulata con molta enfasi sulla struttura a Y, viene sostanzialmente ridotta a possibili opzioni in tal senso nell'ambito dell'autonomia didattica degli atenei.

2006 – 2007. Sotto il ministero Mussi, vengono introdotte innovazioni rispetto al quadro complessivo nel quale gli atenei dovranno operare. La legge 286/2006 istituisce l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (Anvur).

Come si può notare ripercorrendo i diversi momenti in cui si è tentato di riformare il sistema universitario, il processo di elefantica trasformazione dell'università italiana si è velocizzato negli ultimi dieci anni, su sollecitazione di accordi presi in sede europea.

La riforma dei cicli dell'educazione di secondo grado si inserisce, infatti, nel clima di profondo rinnovamento vissuto dall'alta istruzione in seguito al cosiddetto "Bologna Process". Esso deve il suo nome alla "Dichiarazione di Bologna", che fu sottoscritta dai Ministri dell'Università di 29 nazioni europee nel capoluogo emiliano il 19 luglio 1999 e che riportiamo qui di seguito:

LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE
Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei
dell'Istruzione Superiore
Intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999

Il processo europeo, grazie agli straordinari progressi registrati negli ultimi anni, è divenuto per l'Unione ed i suoi cittadini una realtà sempre più concreta e determinante, cui le prospettive di allargamento e l'intensificazione dei rapporti con gli altri Paesi europei, conferiscono dimensioni ancor più vaste. Al tempo stesso in ampi settori del mondo politico, accademico e dell'opinione pubblica si va affermando la consapevolezza della necessità di conferire alla costruzione europea una articolazione maggiormente differenziata e completa, rinforzandone in particolare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali, scientifiche e tecnologiche.

L'Europa della Conoscenza è ormai diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune.

L'istruzione e la cooperazione si confermano ulteriormente come strumenti essenziali per lo sviluppo ed il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche, tanto più guardando alla tormentata area dell'europa sud orientale.

La Dichiarazione della Sorbona del 25 Maggio '98, fondata su tali considerazioni, ha posto l'accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea ed ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

Sottoscrivendo la dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio, molti Paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati. La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in tal senso.

Le Istituzioni di istruzione superiore europee, per parte loro, hanno saputo raccogliere la sfida assumendo un ruolo di primo piano nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella Magna Charta Universitatum di Bologna. Ciò è da ritenersi della massima importanza, in quanto l'indipendenza e l'autonomia delle Università garantiscono il costante adeguamento del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca all'evolversi dei bisogni e delle esigenze della società e della conoscenza.

Il cammino è stato intrapreso nella giusta direzione e con significativa determinazione. Il conseguimento di una maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi dell'istruzione superiore necessita peraltro di un costante impulso per potersi realizzare compiutamente. Occorre sostenerlo promuovendo misure concrete che consentano di realizzare tangibili avanzamenti. Il Convegno del 18, che ha visto impegnati autorevoli studiosi ed accademici provenienti da tutti i nostri Paesi, fornisce utilissime indicazioni sulle iniziative da intraprendere.

Dobbiamo guardare in modo particolare all'obiettivo di accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore. L'efficacia e la vitalità di ogni civiltà viene infatti valutata anche con il metro dell'attrazione che il suo sistema culturale riesce ad esercitare nei riguardi degli altri Paesi. Occorre che il sistema dell'istruzione superiore europeo acquisti nel mondo un grado di attrazione corrispondente alla nostra straordinaria tradizione scientifica e culturale.

Dopo una prima parte dedicata a inserire la Dichiarazione nel solco della costruzione dell'Europa della conoscenza e delle trasformazioni delle università europee, si passava a illustrare quella che sarebbe stata l'architettura dei nuovi ordinamenti didattici e gli obiettivi che le nuove università si ponevano:

Nell'affermare il nostro sostegno ai principi generali enunciati nella Dichiarazione della Sorbona, ci impegniamo a coordinare le nostre politiche per conseguire in tempi brevi, e comunque entro il primo decennio del 2000, i seguenti obiettivi, che consideriamo di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore:

- Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

- Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei.

- Consolidamento di un sistema di crediti didattici - sul modello dell'ECTS - acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti.

- Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione a:

- a) per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;

b) per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti.

- Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.

- Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Ci impegniamo ad assicurare il raggiungimento di tali obiettivi - ciascuno nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali e nel pieno rispetto della diversità delle culture, delle lingue, dei sistemi educativi nazionali e della autonomia delle Università - per il consolidamento dello spazio europeo dell'istruzione superiore. A tal fine perseguiremo sia le vie della cooperazione intergovernativa sia quelle degli altri organismi non governativi che a livello europeo hanno competenze in materia di istruzione superiore.

Ci aspettiamo da parte delle Università una ulteriore pronta e positiva risposta ed un attivo contributo al successo del nostro impegno.

Nella convinzione che l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore necessiti di costante sostegno, supervisione ed adeguamento alle esigenze in continua evoluzione, decidiamo di ritrovarci entro due anni per valutare i progressi raggiunti e le nuove iniziative da intraprendere.

La Dichiarazione di Bologna attivò un processo europeo di riforma intergovernativo animato dall'obiettivo di costituire entro il 2010 l'area europea di alta educazione ("*European High Education Area*" - EHEA).

Tale area fu immaginata come lo spazio aperto che permettesse a studenti, laureati, e personale di istruzione superiore di poter usufruire della mobilità tra università di nazioni differenti e di avere un accesso equo all'istruzione superiore di alta qualità.

Condizioni ineludibile per la costruzione di tale spazio aperto erano il mutuo riconoscimento dei livelli e delle gradi dell'alta educazione, la trasparenza (livelli leggibili e comparabili tra diverse università in una struttura di tre cicli)⁸⁴ e la cooperazione europea nell'assicurazione di un servizio di qualità. In questo contesto si riteneva che la "Convenzione sul Riconoscimento dei Titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea" di Lisbona del 1997⁸⁵ e gli

⁸⁴ Laurea di primo livello (laurea triennale), laurea di secondo livello (laurea magistrale), dottorato.

⁸⁵ "Convenzione sul Riconoscimento dei Titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea. Lisbona, 11 aprile 1997", Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 173, 25 luglio 2002, pp. 26 – 48.

strumenti di trasparenza e reciproco riconoscimento pan-europei quali il sistema dei crediti (“*European Credit Transfer and Accumulation System*” – ECTS), il “*Diploma Supplement*” (DS)⁸⁶ e il successivo “*Bologna Framework*” (meglio noti nel gergo burocratico come i “*Descrittori di Dublino*”)⁸⁷, avrebbero giocato un ruolo fondamentale nella costruzione di un linguaggio comune e immediatamente traducibile tra università di tradizioni e regioni europee profondamente diverse. Scopo del Diploma Supplement, come dei crediti formativi universitari, era, infatti, quello di consentire l’immediata traducibilità e il pronto riconoscimento dei profili di studenti (che volessero cambiare corso di studi, facoltà o ateneo), di laureati (alla ricerca di un lavoro anche all’estero) o di lavoratori alla ricerca di una seconda laurea (in un sistema di formazione permanente)⁸⁸.

Da Bologna in avanti è stato il contesto europeo a dettare ritmi e modalità di intervento sull’università, contribuendo a far percepire l’introduzione della riforma come qualcosa di esterno e di altamente invasivo nei confronti della propria professione. Gli anni seguiti alla firma della Dichiarazione di Bologna hanno incentivato un dibattito molto esteso (e, tuttora, in corso) riguardo alla qualità di sistemi di istruzione superiore, soprattutto in quei paesi (come l’Italia) che

⁸⁶ Il “Diploma Supplement” (DS) è un documento legato al diploma di istruzione superiore, che punta a migliorare la trasparenza internazionale e a facilitare il riconoscimento professionale e accademico delle qualifiche ottenute (diplomi, gradi di laurea, certificati, ecc.). E’ progettato per offrire una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi completati con successo dallo studente.

Il DS è composto di otto sezioni (informazioni che identificano il possessore della qualifica, la qualifica, il livello della qualifica, i contenuti e risultati guadagnati, la funzione della qualifica, informazioni supplementari, la certificazione del Supplemento e informazioni sul sistema di istruzione superiore nazionale).

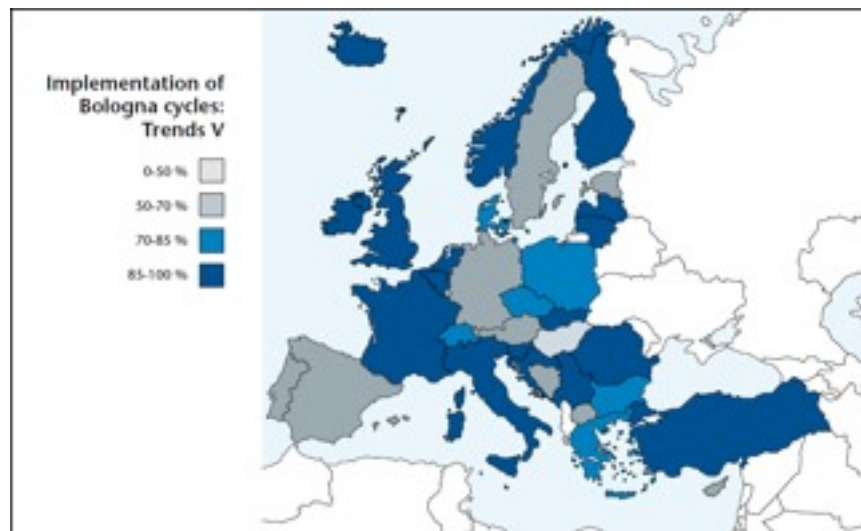
⁸⁷ Ulteriore documento di trasparenza e di riconoscimento titoli, il “Framework of Qualifications” è stato adottato dai Ministri dell’Università europei all’incontro di Bergen nel 2005. Sebbene sia già utilizzato in Irlanda, Danimarca e nel Regno Unito, non tutti gli stati europei sono a conoscenza della sua introduzione. Ogni paese europeo è tenuto a redigere il quadro delle tipologie dei propri percorsi formativi all’interno di tali frameworks, noti in Italia per aver fatto da cornice burocratica per l’istituzione dei nuovi corsi di laurea alla luce del decreto 270/2004.

⁸⁸ Negli Atti della Conferenza dei Ministri responsabili dell’alta educazione, tenutasi a Berlino il 19 settembre 2003, si legge: “Essi (i Ministri) hanno posto come obiettivo che ogni studente laureato possa ricevere automaticamente e gratis il “Diploma Supplement” dal 2005. Esso deve essere redatto in una lingua europea estesamente parlata. Essi fanno appello a istituzioni e datori di lavoro di avvalersi in pieno del “Diploma Supplement” in modo tale da approfittare della maggiore flessibilità e trasparenza dei sistemi di grado di educazione superiore, per incrementare e incentivare l’occupazione di laureati e facilitare il riconoscimento accademico dei loro studi” (“Realising the European Higher Education Area”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 19 september 2003, p. 5, traduzione mia).

prevedevano un lungo primo ciclo e che ritenevano impossibile offrire una istruzione superiore significativa in un sistema che abbreviava i cicli universitari⁸⁹.

Tali discussioni sono indicative del quadro politico frammentato che ha fatto da cornice alla sua introduzione e che non ha visto tutti i Paesi riformare contestualmente il proprio sistema universitario, come è possibile osservare nel grafico seguente (figura 1):

Figura 1



Fonte: Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area

L'implementazione della riforma è avvenuta in tempi disuguali e ha avuto effetti differenti sui diversi ordinamenti didattici e sulle rispettive architetture istituzionali.

E' esplicativo, a tal proposito, l'opposto impatto che essa ha avuto sul sistema britannico e su quello continentale. Nello spiegare tali cambiamenti utilizziamo la classificazione per idealtipi di Burton Clark (1983).

Egli individuava tre modi tipici di governare le università e i sistemi universitari: il modello continentale, il modello britannico e il modello americano.

Il *modello continentale* era caratterizzato da una totale assenza di autonomia delle istituzioni universitarie che sono governate centralmente dallo stato, con una forte

⁸⁹ Una lettura molto critica dei cambiamenti delle università europee dopo il "Bologna Process" è stata fatta all'interno dei lavori del panel "Anthropologies of the University Reform: Restructuring of Higher Education - Anthropological Perspectives", nel corso della X Conferenza Biennale dell'EASA (European Association Social Anthropology), "Experiencing Diversity and Mutuality", tenutasi dal 26 al 30 agosto 2008 presso l'Università di Ljubljana e alla quale ho partecipato con un intervento dal titolo "Snowball Effect: The Consequences of the Introduction of the University Reform for the Undergraduate Anthropology Courses at The University of Rome La Sapienza".

influenza, nei processi decisionali di base, delle corporazioni accademiche organizzate secondo linee profondamente gerarchiche. In questo modello, intrinsecamente oligarchico – burocratico, tipico dell'Europa continentale fino all'era delle politiche autonomistiche, il cui inizio è collocabile ad un quarto di secolo fa, le università in quanto istituzioni erano totalmente insignificanti e non godevano di alcuna autonomia, nemmeno nelle loro unità di base, le facoltà e i dipartimenti. In tale prospettiva le istituzioni universitarie, nei loro diversi livelli organizzativi e di governo, altro non erano che semplici aggregazioni, di tipo federale o confederale, di cattedratici.

Il *modello britannico* era il tipico sistema collegiale (proprio soprattutto delle università storiche di Oxford e Cambridge): un ruolo moderato dello stato, che si limitava a finanziare il sistema, un governo collegiale delle istituzioni universitarie, fondato su una condivisione collettiva di determinati valori professionali e deontologici, sulla base dei quali si costruiva la legittimazione democratica delle decisioni. Le istituzioni universitarie erano dotate di grande autonomia.

Il *modello americano*, modulato ed articolato attraverso diverse sfumature a seconda del tipo di istituzione (pubblica o privata, *research* o *teaching university*, ecc.) si basava su una grande autonomia istituzionale, su una forte presenza di *stakeholders* esterni (attori privati e/o pubblici i quali nominavano i membri dei consigli di amministrazione delle università) e di una debole influenza dei professori nei meccanismi di governo delle strategie e delle finanze delle università; una debolezza mitigata dal principio di *shared governance* (ossia la pratica spesso perseguita dagli organi di governo non accademici di condividere nell'individuazione delle scelte strategiche i poteri ad essi attribuiti con il corpo docenti, senza che però questi ultimi abbiano potere decisionale).

Negli ultimi vent'anni queste tre modelli sono stati soggetti a un processo di trasformazione complesso e sfaccettato, causato anche dall'intrecciarsi di numerosi fenomeni: la massificazione e la diversificazione della domanda di istruzione superiore, la richiesta posta nei confronti delle università di diventare motore dello sviluppo economico, le crisi finanziarie dello stato, la strutturale pressione a competere per i fondi di ricerca e per gli studenti, il repentino aumento della velocità nelle trasformazioni delle conoscenze scientifiche.

Gli effetti di questi cambiamenti hanno avuto esiti differenti. Nell'Europa continentale si è avviato un processo di decentramento del governo del sistema universitario, come abbiamo visto refrattario agli stimoli e ai cambiamenti del mondo esterno e delle sue esigenze, nel tentativo di coordinare e rendere responsabile un'istituzione frammentata, composta da diversi gruppi e nicchie accademiche.

Nei paesi anglosassoni, invece, con università fortemente autonome, governate o dalla regola collegiale o dalle dinamiche di competizione sistemica, si è avviato un processo di centralizzazione statale, interpretato dal corpo accademico come un'indebita ingerenza.

Obiettivi differenti (lasciare più autonomia con un controllo a distanza⁹⁰, come nel caso dell'Italia, o intervenire di più in un sistema autonomo, come per la Gran Bretagna), perseguiti con interventi simili (aumento di meccanismi di autovalutazione e controllo: *accountability*⁹¹ è diventata una delle parole chiave della nuova università),⁹² hanno suscitato reazioni analoghe, facendo gridare in entrambi i casi alla fine dell'autonomia della ricerca.

Questo cambiamento di contesto ha portato a notevoli trasformazioni, a volte formalizzate, a volte semplicemente di fatto, della distribuzione del potere e dell'autorità interna agli atenei. Come scrive Capano: «Si è assistito, in tutti i sistemi, a prescindere dalle caratteristiche istituzionali, ad una verticalizzazione dei processi decisionali con un consistente rafforzamento delle amministrazioni centrali degli atenei». (2008: 122) La verticalizzazione dei processi decisionali ha significato in Italia l'aumento dei poteri del rettorato, scavalcando – sulla carta - l'orizzontalità dei

⁹⁰ In questa logica, avviata dalla legge 168/1989 (la cosiddetta legge sull'autonomia universitaria), che ha posto le basi per la futura riforma universitaria (e che ha visto nell'istituzione dell'Osservatorio per la valutazione universitaria all'interno della finanziaria del 1994 un primo passo in tal senso), il centro del sistema stabilisce regole chiare e obiettivi strategici per il sistema che, attraverso alcuni strumenti di controllo (il monitoraggio delle prestazioni universitarie, la valutazione, l'incentivazione dei comportamenti virtuosi e la sanzione di quelli viziosi) si trasformano in pratiche virtuose; le università hanno autonomia rispetto alle proprie attività (autonomia sostantiva) agli strumenti da utilizzare (autonomia procedurale).

⁹¹ Parola difficilmente traducibile che rimanda all'immagine del controllo da un lato (verificabilità) e a una dimensione etica dall'altro (responsabilità).

⁹² Uno dei testi più rilevanti nella letteratura antropologica a riguardo è quello a cura di Marilyn Strathern *Audit Culture*, che riflette, in diversi contesti, sulla cultura del controllo che si sta diffondendo nelle pubbliche amministrazioni e che tende a connettere monitoraggio e volontà di sapere a una dimensione etica di trasparenza e migliore funzionamento delle istituzioni.

vari livelli consultivi⁹³ (mantenuta però nelle pratiche accademiche abitudinarie: si è assistito, anzi, a un fiorire di organismi collegiali allargati – si va dal collegio studentesco al collegio dei direttori di dipartimento, dalla consulta del personale tecnico-amministrativo al collegio dei presidenti dei corsi di studio - che ha esasperato la dimensione consultiva); nei paesi anglosassoni maggior potere agli organismi collegiali, composti però ora da esterni, mettendo così in crisi la tradizione e le pratiche della *shared governance*; negli Usa, la fine della prevalenza dei dipartimenti – uno dei pilastri storici di tale sistema - sulle *schools* (paragonabili alle nostre facoltà), togliendo mezzi e strumenti di coordinamento e gestione ai direttori di dipartimento (soprattutto nei meccanismi di selezione e reclutamento dei docenti) e trasferendoli a staff manageriali (con compiti di controllo dell'operato dei docenti, di attività di monitoraggio, di acquisizione di dati per poi prendere scelte strategiche).

Gli *usi* della riforma da parte degli stati per rivedere i loro rapporti con le istituzioni universitarie testimoniano, dunque, come il disegno sovranazionale di costruzione dell'area europea dell'alta formazione, iniziato agli inizi degli anni Novanta, abbia avuto sviluppi con modulazioni e tempi differenti e abbia incontrato resistenze al cambiamento. La costruzione dell'Europa della formazione ha conosciuto (e sta ancora conoscendo) le difficoltà insite nell'incontro tra due movimenti: uno dall'alto verso il basso (iniziato con il processo di Bologna) e l'altro tutto interno agli stati (nel caso dell'Italia, riattivato dalle cosiddette *riforme del quadrifoglio* di Ruberti) e ormai inserito in una cornice globale.⁹⁴

Questa situazione ha fatto sì che non tutti gli strumenti previsti dal “Bologna Process” fossero recepiti immediatamente in maniera omogenea da tutti i paesi interessati.

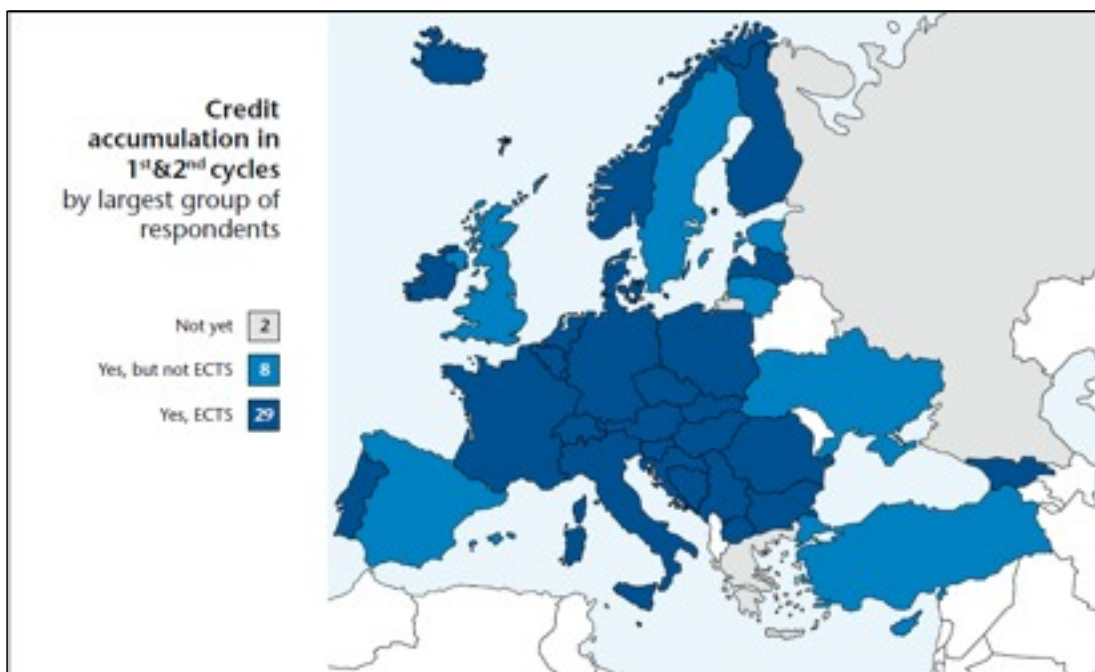
Sebbene introdotti ormai quasi dappertutto, essi non sono stati utilizzati secondo gli intendimenti delle riforme europee, che avevano, come abbiamo visto, quali obiettivi principali il riconoscimento dei titoli, l'internazionalizzazione delle università e favorire la mobilità di studiosi e personale accademico in Europa.

⁹³ Si fa qui riferimento a tutti gli organi collegiali ed elettivi: dal Consiglio di Facoltà fino al Consiglio di Corso di Laurea triennale.

⁹⁴ Nel caso dell'Italia, l'Europa ha costituito il saldo ancoraggio per non interrompere il processo di cambiamento degli ordinamenti universitari ormai avviatosi dal 1998.

E così, come mostrato dai puntuali studi dell'EUA (European University Association),⁹⁵ il sistema dei crediti (figura 2) è stato inteso (dai presidi, dai docenti impegnati nell'orientamento e, a cascata, dagli studenti) più come un meccanismo di acquisizione di punti per il conseguimento della laurea piuttosto che come un'unità di misura per il riconoscimento delle materie studiate in un qualsiasi ateneo d'Europa.

Figura 2



Fonte: Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area

Il “*Diploma Supplement*” non ha trovato ancora grande diffusione e parecchi ignorano a cosa possa servire (Figura 3).

Figura 3

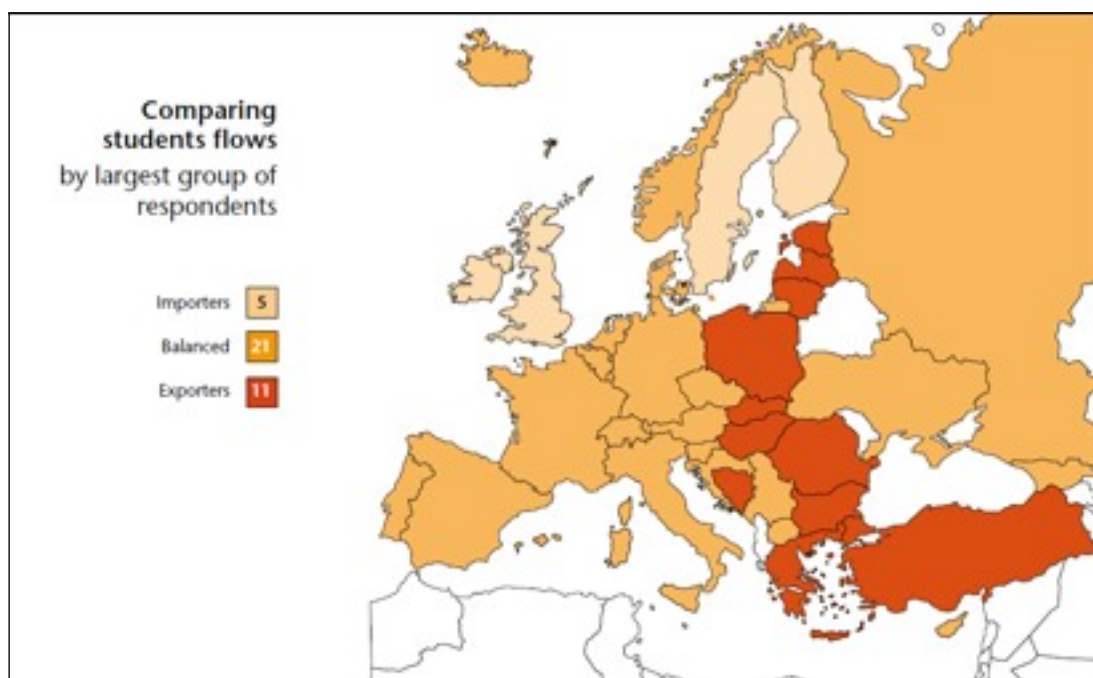


Fonte: Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area

E la mobilità è stata molto limitata a causa del non facile riconoscimento dei titoli e della difficoltà di riuscire a garantire periodi di studio all'estero (Figura 4).

Figura 4

Fonte: Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area



Anche il riordino dei cicli universitari, infine, che si sarebbe dovuto inserire in ottica di “long-life learning”⁹⁶ (Figura 5), sembrerebbe non aver rispettato gli obiettivi iniziali, che prevedevano i tre momenti della formazione così distinti:

- *laurea di I livello*: destinata a introdurre un numero sempre maggiore di laureati nel mercato del lavoro (della durata di 180cfu);
- *laurea di II livello*: momento di specializzazione in una disciplina e primo passo verso la ricerca accademica (della durata di 120cfu);⁹⁷

⁹⁶ Intesa sia come formazione e continua per laureati qualificati, sia come insegnamento part-time per adulti e lavoratori

⁹⁷ Tuttavia, le tabelle ministeriali della laurea specialistica erano a somma 300 crediti, indizio inconfondibile di come sin dalla sua introduzione, la laurea di II livello era intesa non come l’inizio di un percorso di specializzazione, ma come naturale prosecuzione di un percorso di studi intrapreso almeno tre anni prima.

- *scuola di dottorato*: momento di alta formazione

Figura 5



Fonte: Trends
Shaping the

V: Universities
European Higher

Education Area

La ridefinizione dei cicli universitari

Nel presentare i cicli universitari sul sito del Miur (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) si legge:

Il sistema universitario italiano (DM 509/1999 e DM 270/2004)

A partire dal 1999 gli studi universitari italiani sono stati ristrutturati in modo da rispondere agli obiettivi del "processo di Bologna".

Il sistema universitario si articola ora su 3 cicli:
la Laurea, titolo accademico di 1° ciclo, dà accesso al 2° ciclo; la Laurea Specialistica/Magistrale, titolo principale del 2° ciclo, è indispensabile per accedere ai corsi di 3° ciclo che rilasciano il Dottorato di Ricerca.

Il sistema offre anche altri corsi accademici con i relativi titoli.

Primo ciclo. È costituito esclusivamente dai Corsi di Laurea. Essi hanno l'obiettivo di assicurare agli studenti un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali e l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali. Requisito minimo per l'accesso è il diploma finale di scuola secondaria, rilasciato al completamento di 13 anni di scolarità globale e dopo il superamento dei relativi esami di Stato, o un titolo straniero comparabile; l'ammissione può essere subordinata alla verifica di ulteriori condizioni. I corsi hanno durata triennale. Per conseguire la Laurea, lo studente deve aver acquisito 180 crediti; può essere richiesto un periodo di tirocinio e la discussione di una tesi.

La Laurea dà accesso ai concorsi per il pubblico impiego, al mondo del lavoro e delle professioni regolamentate e ai corsi del 2° ciclo universitario.

Secondo ciclo. Gli studi di 2° ciclo comprendono:

A) Corsi di Laurea specialistica/magistrale; essi offrono una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici. L'accesso alla maggioranza dei corsi è subordinato al possesso di una Laurea o di un titolo straniero comparabile; l'ammissione è soggetta a requisiti specifici decisi dalle singole università; gli studi hanno durata biennale e comportano l'acquisizione di 120 crediti; la Laurea specialistica/magistrale (titolo di 2° ciclo del "processo di Bologna") richiede la discussione di una tesi di ricerca. Il cambiamento di denominazione da Laurea specialistica a Laurea magistrale è stato definito nel 2004.

Alcuni corsi (Medicina e Chirurgia, Medicina veterinaria, Odontoiatria e protesi dentaria, Farmacia, Architettura, Giurisprudenza) sono definiti "Corsi di Laurea specialistica/magistrale a ciclo unico":

requisito di accesso è il diploma di scuola secondaria superiore o un titolo straniero comparabile; l'ammissione è subordinata a una prova di selezione; gli studi si articolano su 5 anni e 300 crediti (6 anni e 360 crediti per Medicina e Chirurgia).

Tutte le lauree specialistiche/magistrali danno accesso ai concorsi per il pubblico impiego, al mondo del lavoro e delle professioni regolamentate e al Dottorato di Ricerca e a tutti gli altri corsi di 3° ciclo.

B) Corsi di Master universitario di primo livello; sono corsi di perfezionamento scientifico o di alta formazione permanente e ricorrente a cui si accede con una Laurea o un titolo straniero comparabile; l'ammissione può essere subordinata a ulteriori requisiti. La durata è minimo annuale (almeno 60 crediti). Il Master Universitario di primo livello è titolo di 2° ciclo che non dà accesso né al Dottorato di Ricerca né ad altri corsi di 3° ciclo.

Terzo ciclo. Gli studi di 3° ciclo comprendono:

A) Corsi di Dottorato di ricerca; hanno l'obiettivo di far acquisire una corretta metodologia per la ricerca scientifica avanzata, adottano metodologie innovative e nuove tecnologie, prevedono *stages* all'estero e la frequenza di laboratori di ricerca.

Sin dall'incipit del testo, i cicli universitari vengono inseriti nella cornice del processo di Bologna. La ristrutturazione dei percorsi universitari risponde, dunque, agli obiettivi richiesti dalla costruzione dell'area europea dell'alta formazione. Nel parlare di obiettivi, inoltre, si fa implicito riferimento ad alcuni parametri che i corsi di laurea hanno dovuto rispettare in sede di loro impostazione. Ogni corso di laurea deve avere propri *obiettivi formativi* (che vanno a definire il tipo di sapere che un laureato potrà padroneggiare al termine del triennio o del biennio specialistico), fornire *capacità professionali* (ovvero il tipo di competenze che il laureato potrà utilizzare una volta immesso nel mercato del lavoro), indicare *sbocchi professionali* (ambiti nei quali la laurea conseguita costituisce un titolo rilevante).

Al termine del triennio il laureato potrà avere davanti a sé tre strade: provare a immettersi nel mondo del lavoro (tra gli obiettivi è indicato in maniera esplicita: «*La Laurea dà accesso ai concorsi per il pubblico impiego, al mondo del lavoro e delle professioni regolamentate*») oppure proseguire il percorso di formazione e accedere ai corsi di II ciclo universitario (laurea specialistica o magistrale oppure master di primo livello).

Il II livello costituisce un primo passo verso la specializzazione disciplinare. Se l'obiettivo del triennio era quello di dotare gli studenti di un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali e di offrire loro l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali, al biennio successivo la dimensione professionale è ridotta allo scopo di assicurare una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici. Il I livello, dunque, si configura come un momento di conoscenza degli ambiti più generali della disciplina in cui ci si intende laureare e di acquisizione di quegli strumenti per poter essere immessi nel mondo del lavoro; il II è un primo ingresso nella comunità disciplinare della quale il corso di laurea è espressione e, nel caso in cui si decidesse di cercare lavoro, apre le porte di impieghi ad elevata qualificazione.

Il III ciclo, infine, è l'ambito dell'alta formazione e della specializzazione scientifica: gli studi che ne fanno parte (dottorato, master di secondo livello e corsi di specializzazione e perfezionamento) «hanno l'obiettivo di far acquisire una corretta metodologia per la ricerca scientifica avanzata, adottano metodologie innovative e nuove tecnologie, prevedono stages all'estero e la frequenza di laboratori di ricerca». Erroneamente ritenuto isolato dal contesto della riforma,⁹⁸ esso costituisce l'ultimo anello dei cicli universitari (e quindi ancora inserito in un'ottica professionalizzante)⁹⁹ e la prima tappa della carriera di ricercatore (come si legge nel testo: «*Il dottorando deve elaborare una tesi originale di ricerca e discuterla nell'esame finale*»¹⁰⁰).

⁹⁸ Mentre il processo di Bologna era in ritardo nel considerare l'impatto della riforma sul terzo ciclo, solo a Berlino nel 2003 il dottorato fu inserito all'interno della riforma dei cicli. È, comunque, evidente – si è detto in quell'occasione – che molte delle domande che sono sorte riguardo a primo e secondo ciclo devono essere poste in modo crescente ora a proposito del terzo ciclo.

Quali sono gli scopi del dottorato? Quali dovrebbero essere le condizioni d'accesso? Come i fondi possono essere usati più efficacemente? Come può essere rafforzata la collaborazione interdisciplinare? Come la mobilità può essere migliorata e incrementata? Deve il terzo ciclo di studi essere più rilevante per il mercato del lavoro, e in tal caso, come? Come sta cambiando il mercato del lavoro per i dottori di ricerca? Quello che è il ruolo di candidati di dottorato nelle riforme? I cambiamenti in atto sono coerenti?

⁹⁹ Nel corso della ricerca, interrogati tramite questionario sull'ipotesi di tentare un concorso di dottorato, parecchi studenti di vecchio ordinamento e di specialistica hanno risposto affermativamente, pur ritenendo tale titolo più un'ulteriore qualificazione in vista di un impiego nel mondo del lavoro e la naturale prosecuzione della laurea in antropologia che l'inizio di una carriera accademica.

¹⁰⁰ Come vedremo nei capitoli successivi, tra “addottoramento” e primo impiego professionale o accademico si colloca quella che un gruppo di dottorandi e dottori di ricerca del dipartimento delle Scienze degli Spazi, dei Segni e dei Suoni ha definito “zona d'ombra”. Tale definizione ha trovato spazio riservato ai giovani antropologi sul sito dell'associazione italiana degli antropologi (AISEA), intitolato “*A cavallo della linea d'ombra*”.

Così strutturato, il sistema universitario sembra elastico e piuttosto rispondente alle esigenze del contesto di “long-life learning” cui i ministri dell’università europei chiedevano di fare riferimento.

Fortemente flessibile e pensata per uno “studente-tipo” altrettanto in grado di poter cambiare in qualsiasi momento percorso e orientamento durante i suoi studi, di potersi fermare e lavorare e poi riprendere a studiare, saltare da un corso di laurea all’altro, da uno stato all’altro, da un ciclo all’altro, l’università emergente dai decreti 509/1999 e 270/2004 è sembrata seguire le linee direttrici indicate via via dalla “Dichiarazione di Bologna” e dagli incontri successivi di Berlino e Bergen.

Tale flessibilità intendeva essere garantita anche nei confronti dei docenti, liberi, nelle intenzioni del legislatore, di poter costruire percorsi di laurea specifici alla luce delle singole realtà accademiche entro i limiti delle classi di laurea di riferimento.

Queste ultime fissavano le condizioni minime, in termini di obiettivi e attività formative, che avrebbero permesso di preservare l’autonomia didattica della singola università, evitando che ci fossero corsi di laurea tutti uguali tra di loro tra una sede e l’altra. Soddisfatti tali requisiti, tutti i corsi di laurea, pur differenziandosi tra di loro nella distribuzione di crediti e settori scientifico-disciplinari,¹⁰¹ avevano valore legale. L’idea era di costruire dei percorsi formativi che tenessero unite le esigenze e le tradizioni di ambiti scientifici e disciplinari con le specificità delle università e dei contesti locali. Come vedremo nei capitoli successivi, il territorio dei corsi di laurea in antropologia non si limitava alle mura accademiche ma si disegnava sul filo delle reti che i docenti erano abili a tessere con istituzioni ed enti locali, nazionali e sovranazionali.¹⁰²

E invece l’implementazione della riforma nella sua veste didattica non è stata così semplice. Come scrive Giunio Luzzatto (2008), da un lato, ci si è dovuti scontrare

¹⁰¹ Sulla costruzione dei corsi di laurea triennale e specialistica in antropologia a Roma, come caso specifico, e su come abbiano giocato tra di loro piano burocratico e scientifico si rimanda al III capitolo della tesi

¹⁰² Un momento fondamentale di apertura al territorio della disciplina è stata la strutturazione dei tirocini: l’antropologia si è spazializzata anche al di fuori del contesto accademico.

con la disabitudine da parte del mondo universitario alla progettazione curricolare,¹⁰³ dall'altro dall'accelerazione dei tempi di attuazione.

Pur avendo a disposizione 1/3 dei crediti totali da assegnare liberamente alle attività formative e, nei restanti 2/3 imposti dal ministero, la possibilità di scegliere tra diverse opzioni, le commissioni didattiche (molto spesso, i singoli presidenti di corso di laurea nella loro solitudine) hanno seguito modelli-tipo e rigidissime maschere informatiche imposti dall'apparato ministeriale e dal Cun, che introducevano arbitrarie limitazioni persino nelle scelte relative ai crediti di esclusiva competenza degli atenei. «La gabbia informatica» – osserva sempre Luzzatto – «è risultata particolarmente penalizzante per ciò che concerne il passaggio dalla L alla Ls,¹⁰⁴creando di fatto percorsi obbligati». (2008: 244)

L'accelerazione dei tempi d'attuazione è stata conseguenza delle contingenze politiche - in scadenza di legislatura (primavera 2001), il governo premeva perché la riforma non fosse lasciata in sospenso prima della tornata elettorale – e frutto della sollecitudine di alcune università¹⁰⁵ ad implementare la riforma, nonostante ci fossero due anni di tempo dai decreti del 2000 per l'adozione dei nuovi ordinamenti. L'effetto è stato un'immagine di assoluta disorganicità nelle scelte degli atenei. Come nel quadro frammentato europeo, anche tra singoli atenei la riforma è partita a macchia di leopardo, senza un efficace coordinamento e, soprattutto, senza una strategia complessiva. Il progetto risultava schiacciato tra stringenti meccanismi burocratici e inspiegabili accelerazioni.

In tale cornice di “long-life learnig” e dell'apertura al territorio ad essa strettamente connessa, la riforma aveva obiettivi ben precisi:

- maggiore diffusione dei titoli universitari nella popolazione;
- riduzione degli abbandoni;
- avvicinamento al mondo del lavoro;

¹⁰³ Fatta eccezione per una breve parentesi di pochi anni all'indomani della riforma Gentile, «l'università italiana prima d'oggi ha sempre operato in un quadro di tabelle ministeriali prescriventi i *curricula* fin nei minuti particolari» (Luzzatto, 2008: 244).

¹⁰⁴ L=Laurea triennale; Ls=Laurea specialistica.

¹⁰⁵ Le prime a partire, sin dall'anno accademico 2000-2001, furono le università di Perugia, Sassari, Torino Univerisità, Politecnico di Torino e Udine.

- internazionalizzazione dei percorsi di studio;
- riduzione dei tempi di conseguimento del titolo di laurea.

Il conseguimento di tali obiettivi avrebbe dovuto sancire, da un lato, il passaggio - auspicato dalle (mancate) riforme precedenti - da un'università di elite ad una di massa, dall'altro, la professionalizzazione dei corsi di laurea.

La parola chiave era *employability*, ovvero le università, con l'attestazione del titolo di laurea triennale, dovevano mettere i laureati *in condizione di poter trovare un impiego* attraverso la trasmissione di competenze fruibili nel mercato del lavoro.¹⁰⁶ Era, questa, una sfumatura importante, che consentiva di non confondere le università con agenzie di collocamento. Tuttavia, *employability* costituiva anche una delle cornici entro cui pensare l'offerta didattica e i percorsi formativi. La formazione doveva essere orientata verso gli studenti (*student centered* anziché *teacher centered* si leggeva nei documenti ufficiali).¹⁰⁷

Il raggiungimento di tali traguardi era vincolato alla drastica riduzione dei tempi di conseguimento della laurea e alla riduzione degli abbandoni. L'università doveva garantire elasticità e flessibilità potenziali, però, per poter funzionare al meglio, non poteva fare a meno della linearità dei percorsi dei suoi iscritti. Dare possibilità di cambiare tragitto formativo, necessità di trovarsi di fronte comportamenti *razionali*, in quanto coerenti. In quanto coerenti, classificabili. Da un lato, la logica *interdisciplinare, intradisciplinare e transdisciplinare* (Gibbons et alii, 1994) soggiacente la riforma, dall'altro la compartimentazione in corsi di laurea altamente competitivi tra loro nel sistema delle facoltà, a loro volta, in competizione all'interno di atenei. Necessità di percorsi netti nel minor tempo possibile da parte degli studenti pena la sopravvivenza.

Per poter conoscere meglio il proprio funzionamento e centrare gli obiettivi prefissati, il sistema dell'istruzione si è dotato di strumenti di monitoraggio.

¹⁰⁶ Una delle formule più diffuse è stata "didattica delle competenze".

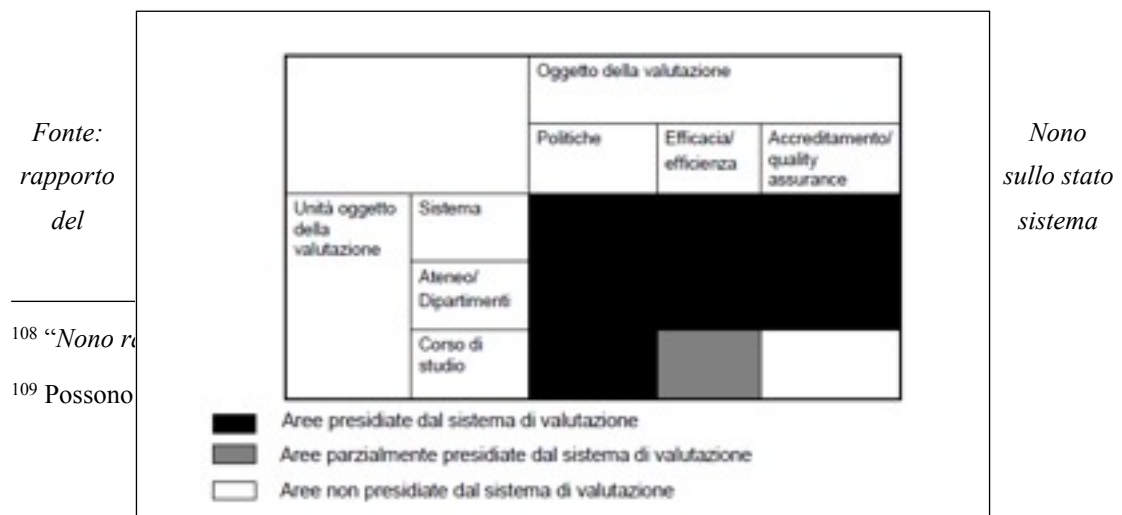
¹⁰⁷ In una formazione europea pensata sempre più orientata agli studenti, i recenti "Descrittori di Berlino" chiedono ai corsi di laurea di riformulare i loro obiettivi in base alle seguenti capacità che un laureato al termine del suo percorso dovrà aver acquisito: conoscenza e capacità di comprensione; conoscenza e capacità di comprensione applicate; autonomia di giudizio (capacità critiche); abilità comunicative; capacità di apprendere. L'offerta formativa dovrà essere ripensata alla luce di questi cinque macroambiti.

Come si legge nel “Nono rapporto sullo stato del sistema universitario” ad opera del CNVSU (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario),¹⁰⁸ si possono individuare due tipi di valutazione: *valutazione interna*, «finalizzata prevalentemente a verificare la coerenza tra il comportamento effettivo del singolo ateneo e gli obiettivi dei relativi organi di governo» (2008: 132) e *valutazione esterna*,¹⁰⁹ il cui oggetto di analisi sono le politiche (per misurarne effetti e pensare azioni correttive), l’efficienza e l’efficacia (di ricerca e didattica) allo scopo dell’allocazione dei fondi, lo sviluppo della qualità, di facoltà, dipartimenti e atenei. La valutazione del sistema della formazione superiore coinvolge in Italia due diversi organismi:

- il CNVSU i cui compiti sono definiti dalla Legge 370/99;
- il CIVR, i cui compiti sono definiti dal D. Lgs. 204/98, dal Lgs. 297/99 e dal D.I. 643/99.

Complessivamente, le aree coperte dal sistema di valutazione sono riportate nella figura che segue:

*Figura 6
Le aree presidiate dal sistema di valutazione italiano*



Come si vede nella tabella (figura 6), tre “unità” diverse (il sistema, l’ateneo/ dipartimento, i corsi di laurea) vengono monitorati in relazione alle politiche perseguite, alla loro efficacia/efficienza, al loro servizio di qualità allo scopo di un loro accreditamento. Lo spazio che tali controlli non riescono a coprire è quello relativo alla valutazione della qualità dei programmi formativi: il CNVSU si limita infatti alla definizione dei criteri affinché i corsi possano essere attivati, attraverso i cosiddetti “requisiti minimi”; la verifica del rispetto dei requisiti minimi è invece affidata alla autovalutazione delle singole università, anche attraverso il proprio Nucleo di Valutazione.

Accanto a tali valutazioni ad opera di organismi governativi che tentano di monitorare il funzionamento dell’intero sistema-università (anche in vista di allocazione di finanziamenti), ci sono poi gli studi di agenzie esterne, che hanno tentato di mappare i comportamenti degli studenti nei loro percorsi universitari e nel momento di transizione dalla laurea al mercato del lavoro.

Una di queste agenzie è il Consorzio AlmaLaurea, che ogni anno pubblica il suo rapporto sul profilo dei laureati e sul funzionamento dell’università alla luce della sua efficacia, in termini di velocità di conseguimento del titolo, di riduzione del numero di abbandoni, di contrazione dei tempi di ingresso nel mondo del lavoro.

Il grafico seguente (figura 7) illustra pienamente qual è l’oggetto di indagine del consorzio:

Figura 7



Nel misurare l'università in cambiamento, AlmaLaurea fa propria la logica interna della riforma. Se la “Dichiarazione di Bologna” e i successivi incontri di Berlino e Bergen (in vista di Dublino 2010) chiedevano di aprire le università al territorio, indicando determinati obiettivi, il consorzio cerca di verificare il loro raggiungimento, attraverso la costruzione di un sistema di monitoraggio fortemente interattivo fondato sulla partecipazione attiva di laureati, enti pubblici e imprese private. AlmaLaurea cerca, in altre parole, di costruire quel reticolo che università e loro ambiente circostante sembrano faticare a strutturare.

Gli studenti sono contattati subito dopo il conseguimento della laurea per compilare un questionario che ripercorra a ritroso gli anni universitari; loro è data poi la possibilità di iscriversi alla banca dati del consorzio, potenziale strumento di reclutamento lavorativo per imprese ed enti pubblici.

Il campo nel quale ci si muove non è differente da quello delle valutazioni del CNVSU: la definizione dei profili dei laureati va a dare forma all'efficacia *interna* del sistema universitario (tempo impiegato per laurearsi, spazi – aule, biblioteche, ecc. – frequentati, disponibilità dei docenti a lezione, loro presenza al ricevimento, strutturazione del calendario delle lezioni e degli esami), il «*monitoraggio sistematico della condizione occupazionale dei laureati*» è la verifica dell'efficacia *esterna* (la laurea è stata rilevante ai fini dell'occupazione? È una delle domande).

Nelle analisi, i dati possono essere scorporati per ateneo, per facoltà e per classe delle lauree. Ancora una volta i singoli corsi di laurea, unità troppo piccola per entrare nelle maglie delle classificazioni, non sono coperti. E le valutazioni fatte, a livello di facoltà o di gruppi di corsi di laurea (vedi figura 8), non riescono a cogliere le specificità di singoli settori che non hanno una classe di laurea triennale, come nel caso dell'antropologia.

Figura 8



Tuttavia, questi studi - che trovano grande spazio sia all'interno degli ambienti accademici sia sui quotidiani, contribuendo a costruire immagini dell'Università e a formulare giudizi sugli esiti della riforma – forniscono chiavi di lettura ulteriori per riuscire a cogliere i cambiamenti in atto nelle sedi universitarie. Alla prova dei fatti,¹¹⁰ si diceva in un convegno organizzato due anni fa a Bologna, la riforma sembrava aver generato un sistema *irrazionale*.

¹¹⁰ Come recitava il titolo di una delle sessioni del Convegno “*Dall’università al lavoro in Italia e in Europa*”, organizzato a Bologna dal Consorzio AlmaLaurea il 2 e 3 marzo 2007.

Le indagini di AlmaLaurea non riuscivano, infatti, a spiegare fenomeni (quali, ad esempio, i tassi di occupazione molto bassi dopo la laurea triennale o l'elevato numero di studenti che, dopo il conseguimento del titolo di base, desiderava proseguire gli studi) che sfuggivano ai tentativi di misurazione e che, agli occhi del legislatore e del sociologo, apparivano irrazionali.

Un sistema *irrazionale*?

Durante il convegno “*Dall’università al lavoro in Italia e in Europa*”, organizzato dal Consorzio AlmaLaurea nel marzo 2007, i ministri dell’allora governo Prodi (Damiano, Ministro del Lavoro, e Mussi, Ministro dell’Università e della Ricerca), i presidi di Facoltà, i docenti, i ricercatori italiani e stranieri di prestigiosi centri di ricerca intervenuti non erano in grado di capire come mai la riforma non avesse centrato due degli obiettivi prefissati: la professionalizzazione delle lauree, ovvero l’immissione di un sempre maggior numero di laureati nel mercato del lavoro; la maggiore mobilità degli studenti all’interno dello stesso Paese e all’Estero.

Come detto durante il convegno dal direttore del Censis De Rita, il comportamento degli agenti coinvolti dalla riforma a diverso livello era *irrazionale*. La realizzazione locale del progetto (globale) di radicale trasformazione delle università europee, pensato dopo la “Dichiarazione di Bologna” del 1999, non rispettava le indicazioni e gli intendimenti della riforma, soprattutto nelle tre parole chiave che la contraddistinguevano: *mobilità, flessibilità, efficacia*.¹¹¹

¹¹¹ Nelle parole degli intervenuti era stretto il nesso tra mobilità, flessibilità e welfare-state; il concetto di efficacia rivelava il desiderio di operare un importante cambiamento di segno nella formazione, che doveva essere finalizzata alla formazione del lavoratore e non più dell’uomo e del cittadino.

Le logiche professionalizzanti, secondo i relatori intervenuti al convegno, erano state disattese nell'implementazione locale (che aveva seguito una logica accademica,¹¹² con temporalità e priorità differenti da quelle richieste) e dal disinteresse del mondo del lavoro, che preferiva i momenti di formazione al suo interno, svincolati da quella universitaria.

Piuttosto che guardare al territorio, le università avevano guardato solo al loro interno, intravedendo nella riforma un'occasione di moltiplicazione di insegnamenti, di posti, di strutture.

In cifre l'*irrazionalità* del sistema si concretizza nell'alto numero di laureati di I livello che si iscrive alle specialistiche¹¹³ e nella proliferazione di corsi di laurea e di insegnamenti cui si è assistito soprattutto nei primi anni d'attuazione della riforma.

Come si legge nel rapporto del CNVSU (2008: 2 – 3),

dai dati dell'offerta formativa emerge che il sistema si è riformato non proprio nella direzione immaginata con la introduzione della distinzione dei titoli di studio in lauree e lauree specialistiche (cosiddetto sistema del 3+2).

A renderlo palese non è solo l'alto numero di corsi di studio attivi (che da 2.444 nel 2000-2001 che erano sono divenuti 5.734 nel 2006-2007), (...) ma anche il numero totale degli insegnamenti, passato da 116.182 nel 2001-2002 a 180.001 nel 2006-2007 (con un incremento di circa il 60%), e di questi ben 71.038 (pari al 39,5% del totale) hanno massimo 4 crediti.

Ciò sembra indicare: che la riforma è stata occasione per: a) attuare, più in generale, non una distribuzione degli insegnamenti tra lauree e lauree specialistiche (in funzione del loro rilievo per l'obiettivo), ma una frequente duplicazione degli stessi; b) per una importante frammentazione degli insegnamenti.

L'università avrebbe, quindi, avrebbe colto la riforma per ridefinire i suoi equilibri interni piuttosto che per ripensarsi in maniera organica e consolidare il passaggio da

¹¹² Secondo il Ministro Mussi, il parziale insuccesso della Riforma era dovuto anche alle modalità di implementazione della stessa da parte dei docenti incardinati nei corsi di laurea. Di fronte a un mondo del lavoro che andava veloce, il mondo accademico aveva reagito con la lentezza articolare dei suoi gangli burocratici e dei suoi tempi scanditi dalle riunioni dei consigli di vario livello. «*L'impressione – affermò il Ministro in quell'occasione - è che l'università non abbia immediatamente percepito cosa significasse professionalizzare le lauree, seguendo più gli interessi di chi insegna, che quelli di chi impara*».

¹¹³ Pensata per consentire il rapido inserimento dei laureati nel mondo del lavoro, la laurea triennale non si è rivelata professionalizzante. Il 62,5% dei laureati al triennio si iscrive, infatti, a corsi di laurea specialistica. Il 90% dei laureati triennale che si iscrive alla specialistica, inoltre, lo fa nella stessa sede dove ha frequentato il primo livello. Gli studenti, che più di altri, ritengono opportuno concludere il ciclo quinquennale di studi, sono quelli iscritti a corsi di laurea di scienze umane o sociali.

un'università di elite ad una di massa.¹¹⁴ Come scrive il sociologo Martinotti (2008: 74), il nostro sarebbe un sistema di massa nelle modalità di accesso, ma che resta di elite nelle modalità della didattica, nel valore simbolico dato alla laurea, nella presenza ancora oggi di elementi goliardici all'interno della vita universitaria, nel rapporto di gerarchia informale tra maestro e allievo, da un lato, e di distanziamento tra docente e studente, dall'altro.

Figura 9

Componenti	Università tradizionale	Università di massa	Università italiana
% leva giovani	Fino al 15%	30 – 50%	Si/No
Ammissione studenti	Libera	Regolata (non impedita)	Parzialmente regolata
Omogeneità sociale studenti	Elevata	Bassa	Solo parzialmente elevata
Tipica carriera studenti	Irrilevante	Regolata tendenzialmente breve	Lasciata a sé
Dimensioni istituzione	Piccole e coese o grandi ma con scarsa governante	Sistema aziendale (insegnamento, ricerca, fund raising)	Governance tradizionale per facoltà
Modo di fornire la didattica	Cattedra (unidirezionale)	Prevalentemente interattiva con piccoli gruppi (seminari)	Didattica frontale 35 studenti per docente
Relazioni docente-studente	Gerarchiche (salvo pochi con laureandi selezionati)	Tendenzialmente collaborative	Gerarchiche o inesistenti (salvo con pochi laureandi selezionati)
Confini istituzionali	Rigidi Torre d'avorio	Aperti, collaborazione università-società, ma con forte autonomia didattica	Rigidi in principio ma altamente osmotici sul piano personale con politica e affari

¹¹⁴ Nel definire l'università di massa, Martin Trow scriveva: "L'istruzione superiore di massa non solo differisce quantitativamente dall'istruzione superiore di élite, ma qualitativamente. Esse differiscono evidentemente nelle proporzioni del grado di età di coloro che si iscrivono, ma anche nei modi nei quali studenti ed insegnanti interpretano la loro presenza nell'università; nelle modalità di ingresso per gli studenti; nella carriera dello studente tipico; nel grado di omogeneità studentesca; nel carattere degli standard accademici; nella grandezza delle istituzioni; nella forma dell'istruzione; nella relazione tra studenti e facoltà; nella natura dei confini istituzionali; nei modelli di amministrazione istituzionale e governance; e nei principi e nelle procedure di selezione studenti e personale" (1974: 61 – 62, traduzione mia).

Modelli di governance	A conduzione accademica: cattedra. Burocrazia rigida	Governance e negoziazione tra board e faculty. Amministrazione numerosa e competente	Aperture “sindacal-politiche”, amministrazione in crescita, ma piccola, prevalenza dei presidi, paternalismo
Criteri per la scelta di studenti e professori	Formali burocratici	Di merito responsabilità locale delle scelte	Formali (maturità) introduzione soft del numero programmato. Concorsi nazionali

Come mostra la tabella (figura 9), adattamento del sistema di massa analizzato da Trow a quello italiano ad opera dello stesso Martinotti, l'introduzione della riforma sembra aver generato un sistema ibrido, sospeso tra mercato e tradizione, tra *pietrificazione* del sapere in competenze da utilizzare all'esterno e riproduzione di se stessa e di un sapere fruibile solo all'interno delle comunità accademiche.

Le analisi di CNVSU e AlmaLaurea sono utilissime a tentare di seguire le spie dell'università in cambiamento. Esse, però, non fanno altro che utilizzare le categorie attraverso le quali la riforma ha pensato l'università, rischiando così di naturalizzare il modello di gestione dello spazio universitario che essa veicola e che tali studi pretendono di analizzare.

In tal senso, un'antropologia *nell'*istituzione universitaria si rende necessaria: un luogo del genere non va analizzato solo con categorie astratte (spazio e tempo, andamento di lauree e immatricolazioni, numero degli studenti che fanno un tirocinio o partono per l'Erasmus...), va interpretato, vivendolo. E' in questa dimensione interpretativa (e non classificatoria) che ho tentato di analizzare l'università in cambiamento, osservata dall'angolazione dei corsi di laurea in antropologia.

E dunque: la riforma ha davvero rotto una *sacralità*? Ha messo in crisi il sistema? Quali sono le modalità della crisi e di uscita da essa? Quali sono state le strategie di adattamento e riequilibrio messe in atto dal sistema?

Osservando da vicino pratiche di docenti e studenti, ascoltando e analizzando le narrazioni prodotte e che danno senso all'esperienza universitaria, oggettivandola, ho cercato di cogliere come la riforma universitaria sia stata negoziata con le tradizioni e le abitudini locali e come il modo di intendere l'antropologia (i suoi confini, le sue

prospettive teoriche, i suoi bagagli metodologici) sia cambiato a seconda delle sue declinazioni accademiche ed extra-accademiche.

La tesi si sviluppa in tre parti: nella prima, analizzo la percezione dell'antropologia da parte di laureati con una formazione antropologica, che lavorano presso imprese, organizzazioni non governative, cooperative sociali e agenzie governative e di chi ha avuto antropologi tra i loro dipendenti; nella seconda, cerco di dare voce alla reazione dei docenti all'introduzione della riforma universitaria e al dibattito che la sua implementazione ha generato tra gli antropologi; nella terza, cerco di presentare quali dinamiche abbia attivato tra gli studenti l'istituzione dei corsi di laurea di primo e secondo livello in antropologia.

Sullo sfondo, resta un interrogativo cruciale: come sta cambiando l'università? Quale spazio sta diventando?

II. Dalla distinzione disciplinare al dialogo interdisciplinare: l'antropologia fuori dall'antropologia.

Un quadro frammentato

Il primo passo della ricerca è stato cercare di ricostruire il campo di applicazione dell'antropologia a Roma:¹¹⁵ cosa accadeva alle discipline demotnoantropologiche (d'ora in avanti DEA) al di fuori dell'università?

Partendo da questo interrogativo di fondo, mi sono scontrato con un contesto occupazionale per i laureati con formazione antropologica fortemente frammentato. Mi sono trovato di fronte a un mondo sommerso, caratterizzato dall'assenza di canali di reclutamento strutturati e nel quale gli esiti professionali di una disciplina andavano a coincidere con i percorsi individuali che, in un costante rimodulare di ambizioni e aspettative, si dipanavano sottotraccia. E così per poter circoscrivere il panorama delle declinazioni applicative dell'antropologia, ho dovuto seguire le traiettorie dei laureati in discipline DEA "romani" a uno, a cinque e a dieci anni dalla laurea.

I laureati DEA di Vecchio Ordinamento dal 1996 al 2005

Gli studenti che si sono laureati in discipline DEA alla "Sapienza" tra il 1996 e il 2005 sono stati 312. Facendo riferimento alla cattedra di cui erano titolari i relatori di tesi, essi possono essere suddivisi nel seguente modo:

DOCENTE	CATTEDRA	LAUREATI
CIATTINI	Antropologia Religiosa	12
CLEMENTE	Antropologia Culturale	27
COLAJANNI	Antropologia Sociale	8
COMBI	Antropologia Culturale	14
DEI	Storia delle Tradizioni Popolari	42
FARANDA	Etnologia	44
LEONE	Antropologia Sociale	7
LOMBARDI SATRIANI	Etnologia	8
LUPO	Etnologia	27
MINICUCI	Etnologia delle Culture Mediterranee	15
RICCI	Etnologia	10

¹¹⁵ L'esigenza di circoscrivere al solo ambiente romano la ricostruzione di tale campo si è manifestata immediatamente. Parlare delle configurazioni applicative di una disciplina di frontiera (come è stata definita da più antropologi, tanto per rimanere entro i confini italiani), perennemente *in fieri*, avrebbe meritato lo spazio di un'intera tesi per ciascuno dei settori in cui l'antropologia si inserisce.

ROMANO	Storia delle Tradizioni Popolari	28
SIMONICCA	Antropologia Culturale	17
SOBRERO	Etnoantropologia	34
TIBERINI	Civiltà Indigene d'America	19

Tuttavia, tale classificazione non è esaustiva. La chiave di ricerca usata - il relatore di tesi – non ha consentito di cogliere i singoli argomenti di tesi, spesso a cavallo tra diversi sottoambiti disciplinari o riguardanti una particolare area geografica di interesse antropologico (come la Mesoamerica o l'Oceania o il Nord Africa). I profili individuali sono stati così di difficile mappatura. Sui 312 totali sono riuscito ad ottenere i recapiti di 133 laureati.

Tra questi ultimi - dopo un primo contatto telefonico per acquisire informazioni su argomento di tesi ed eventuale professione post-laurea – ho scelto di intervistare coloro la cui occupazione avesse attinenza con l'ambito antropologico.

Di pari passo si è passati all'individuazione di antropologi laureatisi prima del 1995 e - seguendo il filo delle occupazioni dei “giovani” laureati – di datori di lavoro, che abbiano richiesto antropologi. Miei obiettivi erano: identificare i profili lavorativi dei giovani antropologi romani (laureati dopo il '95) che avessero trovato occupazione fuori dall'università; raccogliere l'esperienza degli antropologi “senior” (laureati prima del '95)¹¹⁶ che si dedicavano a tempo pieno alla professione applicativa; descrivere la domanda di competenze rimandabili a una formazione antropologica esistente nelle organizzazioni internazionali, pubbliche (nazionali e locali) e del privato sociale, che operano a (o da) Roma.

Partendo, quindi, dall'interrogativo iniziale (qual è stato il futuro professionale dei laureati “romani” in discipline demo-etno-antropologiche a un anno e a 5 o 10 anni dalla laurea?), si è cercato di ricostruire i percorsi individuali, da un lato, e le richieste e le esigenze dei datori di lavoro, dall'altro. Si è trattato, come si può ben vedere, di un doppio movimento: uno di domanda, l'altro di offerta. Il mio è stato, altresì, un

¹¹⁶ La decisione di utilizzare le categorie *giovani laureati* e *antropologi senior* è stata una mia scelta arbitraria. Nel distinguere le due categorie si è assunto il 1995 come termine ante quem, in un caso, e post quem, nell'altro.

tentativo di ascoltare voci differenti, spesso parallele, cercando di individuarne traiettorie e motivazioni.

Contemporaneamente, tra le righe delle interviste, ho provato a rintracciare le linee dei contesti in cui gli attori in gioco si muovevano. Dall'interrogativo di partenza ci si è aperto di fronte un spazio – i contesti di occupazione per i laureati in discipline demo-etno-antropologiche a Roma – vissuto dai due diversi punti di vista, che rimandavano a loro volta ad una terza dimensione, ovvero quella della formazione universitaria.

Nel seguire le traiettorie di antropologi “junior” e “senior”, sono stati individuati tre settori applicativi: beni culturali, servizi sociali, cooperazione allo sviluppo. E di tali settori si è tentato di delineare condizioni lavorative (tipi di contratto, ecc. ecc.) e di accesso al mondo del lavoro, competenze richieste dai datori di lavoro e formazione ricevuta dagli antropologi applicati, indicandone gli elementi di criticità, i punti di forza e quelli di debolezza.

Le informazioni raccolte sono state poi così distinte:

- I profili professionali degli antropologi applicati che operano a Roma
- Le modalità di accesso alla professione applicativa e le condizioni di lavoro
- Cosa si aspettano i datori di lavoro
- La formazione in antropologia applicata secondo gli antropologi applicati.

I profili professionali degli antropologi applicati che operano a Roma

Non è stato facile definire i profili professionali dei giovani laureati in discipline DEA. La costruzione di tali profili è stata ottenuta incrociando le esperienze dei neo-laureati e le indicazioni di quelli che ho definito antropologi senior e dei datori di lavoro impegnati nei settori applicativi nei quali si inseriscono gli antropologi.

La varietà delle attività da loro svolte e l'assenza di un riconoscimento esplicito della professione antropologica da parte dei datori di lavoro hanno reso difficoltosa tale definizione.

Le parole di un giovane antropologo - Cirulli dell'Iscos¹¹⁷ - e un datore di lavoro – Sandro Portelli, Presidente del Circolo Bosio¹¹⁸ - sono fortemente indicative a riguardo.

***Cirulli:** Il mio lavoro spesso si sostanzia nello stare davanti ad un computer, mandare e-mail, scrivere documenti, rispondere a cose più o meno assurde che ci vengono richieste. Anche quando sto in missione come responsabile d'area, molto spesso io mi trasferisco da un ufficio che sta a Roma, questo, a un ufficio che sta a Buenos Aires o uno che sta a Città del Guatemala e per la maggior parte della mia missione sto lì a scrivere con il nostro personale locale, con il partner, a valutare tutto quanto.*

***Portelli:** Non si può certo parlare di impiego – dice Portelli - e in un certo senso neanche necessariamente di impiego in quanto antropologi, perché per esempio, ora casualmente il trio¹¹⁹ viene da Antropologia.*

Tuttavia, dal breve questionario rivolto ai neo-laureati¹²⁰ per acquisire i primi dati sui loro percorsi post-laurea e definire il panorama occupazionale che si presenta agli antropologi al di fuori del mondo universitario subito dopo la laurea, si evince che (tab. 1):

- 55 sono disoccupati (59%)
- 17 svolgono attività di nessuna rilevanza antropologica (18%)
- 8 sono dottorandi, borsisti o altro all'università (9%)
- 13 svolgono attività applicative (14%)

Dei 38 neo-laureati occupati (sui 93 totali):

- 17 hanno un impiego per cui la formazione acquisita non ha alcuna rilevanza (45%)
- 8 tentano una carriera universitaria (21%)

¹¹⁷ Istituzione Sindacale di Cooperazione allo Sviluppo, organo della Cisl.

¹¹⁸ Associazione Culturale che si occupa di Storia Politica e Memoria orale

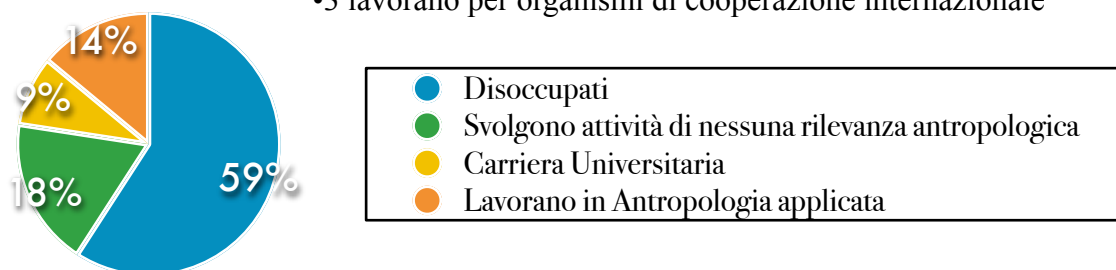
¹¹⁹ Portelli fa riferimento ai tre laureati in antropologia che stavano lavorando presso il Circolo Gianni Bosio nel periodo in cui è stata fatta l'intervista.

¹²⁰ Si fa riferimento a un campione di 93 neo-laureati di Vecchio Ordinamento in discipline demotnoantropologiche tra il 2001 e il 2005.

- 13 si dedicano all'antropologia applicata (34%)

Dei 13 neolaureati che svolgono attività applicative:

- 8 operano nei servizi sociali
- 2 svolgono attività museali (beni culturali)
- 3 lavorano per organismi di cooperazione internazionale



Tab. 1 Inserimento lavorativo dei neo-antropologi a Roma

Fonte Questionario agli Studenti

Una prima lettura dei dati evidenzia che il 59% dei laureati in antropologia di Vecchio Ordinamento tra il 2001 ed il 2005 al momento della rilevazione¹²¹ era disoccupato, mentre il 18% di essi svolgeva un'attività di nessuna rilevanza antropologica¹²²: il 77% dei laureati in antropologia non aveva tratto, dunque, un vantaggio professionale dagli studi universitari.

Va rilevato, tuttavia, che - nella maggior parte dei casi - si trattava di persone laureate da meno di due anni, che avevano fatto fatica a inserirsi nel panorama applicativo e a capire quale potesse essere la strada da seguire subito dopo il conseguimento della laurea.

A condizionarli sono state le difficili modalità di ingresso nel mondo del lavoro, contraddistinto, come vedremo meglio in seguito, dal capitale simbolico molto basso dell'antropologia, la cui formazione è in molti casi di non facile collocazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro, e dalle particolari modalità di reclutamento che,

¹²¹ Si era tra il 2006 e il 2007.

¹²² Il dato sulla disoccupazione non tiene conto di quanto queste persone abbiano cercato lavoro in forma attiva e di quante lo abbiano fatto puntando sulle proprie competenze antropologiche.

spesso legate a reti informali, richiedono un forte capitale sociale (in termini di conoscenze, di posizione sociale, di condizione economica).

Esemplificativo quanto dice una intervistata, che è riuscita a trovare lavoro presso una sede Arci pochi mesi dopo la discussione della tesi di laurea:

***Titti:** Scelgono te piuttosto che un'altra persona, ma comunque ti devono conoscere, cioè arrivi al lavoro perché hai già lavorato con qualcuno che conosce oppure perché conosci qualcuno che ci lavora.*

***Angelo:** Proviamo a ricostruire il tuo percorso lavorativo...*

***Titti:** Allora io mi sono laureata a luglio...a settembre ho cominciato a cercare lavoro e l'ho trovato subito, ma perché? Perché ho avuto la fortuna di conoscere una ragazza che lavorava all'Arci e dicendole che cercavo lavoro lei mi ha fatto sapere che c'erano dei colloqui.*

***Angelo:** Quindi attraverso canali personali.*

***Titti:** Sì assolutamente.*

***Angelo:** Ti ha aiutato l'università...*

***Titti:** No, io con l'università da quando mi sono laureata non ho più avuto nulla a che fare.*

***Angelo:** Ma nella scelta del settore in cui ora stai lavorando quanto i docenti, i corsi seguiti ti hanno stimolato...*

***Titti:** Per niente, nessuno, a me non è mai capitato.*

***Angelo:** Neanche per la scelta di quest'area.*

***Titti:** No, la scelta di quest'area è stata puramente casuale poiché io ero disposta a fare qualsiasi lavoro che si proponesse pur di lavorare, poi è capitato questo che per fortuna è anche attinente, e devo dire che l'utilità di aver fatto antropologia c'è stata perché comunque ho fatto un colloquio dove mi hanno chiesto di scrivere, poiché si lavora con la scolarizzazione dei Rom, e mi Hanno detto: "Vi diamo 10 minuti per scrivere quello che sapete sui Rom". Io non sapevo praticamente nulla, ma con gli studi di antropologia fatti ho scritto qualcosa...però è anche vero che a fare il colloquio eravamo in cinque e ne prendevano tre, quindi diciamo che....cioè sicuramente mi sono resa conto di aver fatto un colloquio migliore delle altre, per gli studi fatti, però non mi hanno preso per questo, cioè mi ha aiutato... Il discorso è, però, che se io non conoscevo la persona neanche avrei saputo che c'era il colloquio e conoscere una persona ha fatto sì che mi mettessero a fare un lavoro più qualificante rispetto ad un altro.*

Le parole di quest'altra neo-laureata, con una tesi sui processi di integrazione scolastica delle seconde generazioni di immigrati congolesi a Roma, sono ancora più esplicite nel testimoniare come, in assenza di rapporti strutturati tra università e mondo del lavoro, si tentino più strade per approdare a un impiego per il quale la formazione universitaria sia rilevante.

Angelo: Quanto tempo è passato fra il conseguimento della laurea e l'assunzione?

Francesca: Purtroppo nessuno mi ha mai assunto, e temo che non succederà mai. Comunque, a parte facili battute, tra la laurea e il lavoro più "stabile" che faccio oggi sono passati 22 mesi; nel frattempo però ho fatto altro. [...] Ho fatto un corso di "Progettazione avanzata nell'ambito della cooperazione allo sviluppo, del non profit e del terzo settore". Poi dal novembre 2002 al febbraio 2003 ho collaborato a una piccola ricerca con la Fondazione¹²³ con cui lavoro oggi; contemporaneamente, ho fatto uno stage presso la Lega Internazionale per i Diritti e la Liberazione dei Popoli e collaborato (fino a settembre) a un'altra ricerca della Fondazione con cui lavoro e del Dipartimento della Funzione Pubblica (con cui avevo lavorato prima della laurea); tra novembre 2003 e maggio 2004 ho lavorato presso un'azienda privata che organizza una Fiera- convegno della Pubblica Amministrazione.

E per quanto la formazione antropologica possa rivelarsi utile nella costruzione di un proprio bagaglio metodologico, essa non è d'aiuto alla conoscenza dei contesti dove poi la disciplina si fa professione e diventa applicata. Come ci dice un laureato che poi ha iniziato un dottorato a Siviglia:

Angelo: In particolare tale percorso ti ha fornito le competenze necessarie in termini di acquisizione di una professionalità spendibile concretamente?

Giuseppe: Sicuramente sì, anche se ancora mancano dei pezzi.

Angelo: Quali competenze?

Giuseppe: La conoscenza dei circuiti e delle dinamiche appartenenti alle istituzioni internazionali (IPGRI, FAO, UNESCO in particolare) e l'effettiva applicazione della prospettiva di analisi antropologica.

Le attività svolte dagli antropologi applicati variano settore per settore.

Nell'ambito dei **servizi sociali**, i loro compiti sono di identificazione di bisogni sociali; di valutazione degli interventi sociali e di cambiamento culturale; di mediazione.

Come dice Federico Bonadonna (Assessorato alle Politiche Sociali, V Dipartimento), gli antropologi devono essere in grado di analizzare i cambiamenti sociali, scindendoli dalle proprie posizioni politiche.

¹²³ Si tratta di una Fondazione privata di Milano, che si occupa di ricerca sociale, in particolare su tematiche che riguardano i giovani (tossicodipendenza, orientamento scolastico, sicurezza stradale, violenza giovanile, disagio, ecc.).

Io penso che gli antropologi abbiano il dovere di studiare questa dinamica di trasformazione, riuscendo ad esempio a scindere le proprie idee politiche, ognuno è giusto che abbia le sue però insomma, non per dire che l'antropologia possa essere una scienza più obiettiva delle altre, però sicuramente ha dei criteri che in qualche modo può esibire. I giovani laureati hanno solo a Roma qualcosa come 26 campi rom, uno diverso dall'altro, su cui operare la propria osservazione, questo significa che c'è da osservare il rapporto non solo all'interno del campo rom, dei rom con le istituzioni, delle istituzioni con le associazioni, le dinamiche politiche interne alle associazioni, c'è una tale varietà di possibilità di scelta di osservazione che fanno impressione. Oppure come stanno crescendo i figli degli immigrati dati ai nonni nel loro paese d'origine, in Polonia, in Romania, in Ungheria, in Bulgaria, come stanno crescendo questi bambini che vengono lasciati mentre i genitori vengono qui, lavorano, fanno una serie di diversificati lavori, e poi tornano ogni due, tre anni nella loro casa d'origine?

L'antropologo – spiega Bonadonna in un passo successivo dell'intervista - deve saper sfruttare le potenzialità del suo bagaglio metodologico, che gli permette di riflettere su quel che studia e di cambiare in corso d'opera prospettive e ipotesi di intervento.

Poi c'è il cambiamento di mentalità all'interno dei centri di accoglienza, anche il cambiamento proprio delle strutture dovuto all'osservazione anche questa partecipante, nel senso che non basta dare un rifugio, e non durante il periodo di freddo intenso, ma bisogna elaborare anche dei progetti individualizzati, cioè ritagliati sulle possibilità delle persone, su ciascuno degli ospiti. Questo significa che non si parte più da un livello di idealità ma si parte da un livello di situazione, cioè non è più solo la tua ideologia che ti muove nel cercare ad esempio delle azioni di welfare, delle azioni assistenziali nel senso migliore del termine da portare avanti, ma sono dei riscontri che tu hai concretamente dalle persone che vivono quella forma determinata di disagio. E l'antropologia in questo senso, io così la interpreto, riesce a mediare tra le varie istanze e i vari livelli.

La carriera di Pietro Vulpiani (Presidenza del Consiglio dei Ministri - UNAR) invece si sviluppa nel campo della sensibilizzazione ai temi dell'immigrazione.

Feci una ricerca sul campo in Bolivia, ho continuato a mettere in pratica quello che avevo appreso per le cose che potessero essere interessanti per l'Ong. Lì abbiamo lavorato nel campo dell'educazione allo sviluppo per quanto riguarda la sensibilizzazione verso l'immigrazione fino al 1998. L'unica esperienza continuativa è al San Gallicano di Roma, che a Trastevere è una realtà sui generis, poiché è una realtà particolarissima, mette insieme il meglio del privato e dell'ente pubblico. Ha una sensibilità antropologica altissima poiché nell'approccio di cura mette poi in pratica una serie di punti di riferimento dell'antropologia medica. Dunque le esigenze culturali sono costantemente prese in considerazione.

Agli antropologi è richiesto di saper condurre una ricerca qualitativa, di saper gestire metodi quantitativi, una formazione che consenta di saper gestire il nodo globale/locale, un sapere multidisciplinare, che attraverso trasversalmente conoscenze di diversa estrazione.

Nel settore della **cooperazione allo sviluppo**, le attività alle quali gli antropologi sono delegati sono quelle di costruzione di progetti, monitoraggio, valutazione degli interventi sociali e di cambiamento culturale e di formazione di coloro che saranno impegnati in progetti riguardanti terreni di ricerca specifici.

Le competenze richieste riguardano un sapere appreso mediante la pratica: la capacità di saper condurre la ricerca-azione, saper gestire ricerche qualitative, padroneggiare la conoscenza delle lingue e di metodi d'analisi quantitativi, saper lavorare in un ambito multidisciplinare.

Va, tuttavia, segnalata una differenza fra le attività svolte dai neo laureati e i compiti affidati agli antropologi esperti: i primi prevalentemente bloccati intorno al ciclo dei progetti (i cui criteri di intervento sono eteronomi) e i secondi inseriti come consulenti o esperti all'interno di essi

A chi lavora nel mondo della cooperazione viene chiesta la conoscenza dei bandi e canali di finanziamento; la scrittura di progetti nei format europei; la ricerca di e contatto con i partner; la selezione dei collaboratori; la ricerca di co-finanziatori privati e fund raising; la ricerca sul campo, raccolta e analisi dei dati; la rendicontazione dei progetti; la scrittura di rapporti, descrizione degli avanzamenti, dei risultati e delle "best practices" del progetto; la valutazione; lobbying e advocacy presso le istituzioni.

E' evidente come tali attività, fatta eccezione per la ricerca sul campo, non richiedano competenze di tipo antropologico.

Spesso a tali mansioni se ne aggiungono altre di supporto, quali quelle di segreteria per un progetto (cura delle newsletter, dei contatti) della gestione di un sito, di traduzioni per le conferenze

Come racconta un'antropologa a proposito delle mansioni da lei svolte nell'ambito del progetto della FAO

I primi tre mesi dovevo occuparmi proprio della raccolta di documentazione per questo sito e la strutturazione del sito; questi secondi tre mesi sono stati un po' più confusi, poiché ero divisa tra due dipartimenti, quello su cui ero prima di forestale e seguivo due cose diverse, due conferenze. Quindi era un po' più confuso, potevano arrivare anche delle traduzioni all'ultimo momento; anche lì si doveva fare ricerca di documentazione per un sito creato per una delle due conferenze, contattare le persone, fare riassunti di vari documenti di vari progetti da mettere sul sito, cose di questo genere insomma. Venivano definiti gli obiettivi poi uno si arrangiava.

Vi sono poi quei professionisti che si sono ritagliati un proprio spazio all'interno di uno specifico settore della cooperazione (sviluppo rurale, turismo responsabile, implementazione dei metodi partecipativi, mediazione all'interno di situazione di conflitto, lotta alle povertà e per il sostegno dell'alimentazione ecc.) o di uno specifico gruppo sociale (bambini, donne perseguitate o vittime di tratta, contadini, rifugiati politici, indigeni). Appare complesso definire le loro competenze ed abilità proprio per le differenti strade che hanno scelto.

Il settore dei **beni culturali**, infine, è quello che sembra attualmente più vicino alle caratteristiche formative dell'attuale ordinamento didattico in discipline demotnoantropologiche. Nel caso di tale ambito, è stato più agevole definire le attività svolte dagli antropologi e collocare la figura dell'antropologo al suo interno. Come è stato detto da diversi intervistati, lavorare in questo settore implica andare oltre il saper fare ricerca:

***Roberta Tucci:** Approfondire e focalizzare meglio tutto ciò che riguarda la ricerca e il rilevamento sul campo. Imparare la metodologia e il saper fare.*

***Vincenzo Padiglione:** Un antropologo deve saper fare ricerca e purtroppo la ricerca non viene insegnata, se non in qualche tirocinio [...]. Quello che serve realmente è saper costruire un diario, fare tutta una serie di operazioni che non sanno fare gli altri e che sono legate alla scrittura, alla costruzione di documenti, a fare schede e a saper immaginare campi di interpretazione per i mondi che noi incontriamo.*

Rossana Di Lella: *Molto spesso ci troviamo a dover fare ricerca sul campo senza strumenti, o con strumenti teorici presi da altri senza averli “brevettati” o metabolizzati sulle proprie capacità, sulle proprie opportunità.*

L'antropologo che si specializza in questo ambito deve necessariamente acquisire un'elevata esperienza in compiti più tecnici, quali la schedatura e la catalogazione, deve essere abile nel padroneggiare una certa strumentazione audiovisiva nonché informatica:

Roberta Tucci: *E' necessario che in qualche modo venga acquisita una mentalità anche tecnica [...] E' un'attenzione che in passato è sempre stata insufficiente anche nell'ambito degli archivi sonori e visivi, ma che oggi mi sembra sia imprescindibile. Se le documentazioni che gli antropologi realizzano sul terreno non sono adeguate dal punto di vista tecnico, sono di fatto inservibili.*

In loco poi dovrà essere sempre più capace nell'organizzazione e nell'allestimento,

Vincenzo Padiglione: *Ho lavorato alla realizzazione di un piccolo museo sul tema del giocattolo coinvolgendo tre studenti della specialistica e tre studenti della triennale [...]. Penso che si siano fatti un'idea, che abbiano lavorato con me a che cosa vuol dire fare questo lavoro di sperimentazione nel comporre delle etnografie vive. Si tratta di una modalità di lavoro che non insegna l'università.*

Roberta Tucci: *La progettazione, l'allestimento e la gestione dei musei comportano il ricorso a figure professionali (progettista, direttore scientifico) che devono possedere una formazione specialistica nella disciplina inerente il museo.*

padroneggiare una approfondita conoscenza normativa nel trattamento dei beni culturali

Roberta Tucci: *Sapere che cosa sono gli standard museali, capire come si fa un progetto per un museo, un regolamento di museo ecc. Sono tutte competenze molto concrete*

ed essere aggiornato su quello che è il dibattito concernente i patrimoni culturali:

Maria Federico: *Cosa oggi si intende per bene culturale antropologico, quale tipo di problematiche ci sono dietro il tema dell'individuazione dei beni, dell'identità dei beni, il rapporto tra costruzione del patrimonio antropologico e identità culturale.*

Luciana Mariotti: Il museo etnografico ha ancora bisogno della preparazione antropologica applicata ai Beni Culturali, devi avere una specifica attenzione al patrimonio e devi sapere le leggi, le valenze di gestione, devi sapere un po' tutto.

Sintetizzando quanto detto dagli antropologi applicati e dai datori di lavoro intervistati, le attività previste per chi lavora nel settore dei beni culturali sono quelle di schedatura e catalogazione, di organizzazione e allestimento mostre (anche se ormai appaltate a privati), di ricerca (presso sovrintendenze) e formazione. Le competenze richieste sono quelle di conoscenze tecniche e informatiche legate alla schedatura e catalogazione.

Le tabelle seguenti riassumono i compiti previsti per gli antropologi nei tre settori applicativi:

Tab. 2 Attività richieste agli antropologi che svolgono lavoro applicativo nel settore dei Servizi Sociali.

Servizi sociali	
Attività	Competenze richieste
Identificazione di bisogni sociali	Ricerca qualitativa
Valutazione degli interventi sociali e di cambiamento culturale	Interventi Formativi
Mediazione	Metodi quantitativi
	Multidisciplinarietà

Fonte: Interviste in profondità

Tab. 2.1 Descrizione competenze richieste agli antropologi che svolgono lavoro applicativo nel settore dei Servizi Sociali.

Attività'	Descrizione
Comunicazione	Abilità comunicative, conoscenza delle lingue e capacità di organizzare e gestire i contatti.
Identificazione di bisogni sociali	Capacità di individuare i fattori critici delle problematiche sociali e le logiche di intervento ottimali
Interventi formativi	Pianificare e realizzare attività di formazione per soggetti svantaggiati
Mediazione culturale	Interagire con e tra soggetti di diversa provenienza socio culturale

Attività'	Descrizione
Ricerca qualitativa	Conoscenza delle tecniche di indagine qualitativa (questionari, interviste, scrittura e rendicontazione dei risultati)
Ricerca quantitativa	Uso e conoscenza dei metodi di rilevazione statistica e dei comuni software di gestione dei dati

Fonte: Interviste in profondità

Tab. 3 Attività richieste agli antropologi che svolgono lavoro applicativo nel settore della Cooperazione Internazionale.

Cooperazione Internazionale	
Attività	Competenze richieste
Progettazione	Ricerca-azione partecipativa
Monitoraggio	Comunicazione
Valutazione degli interventi sociali e di cambiamento culturale	Ricerca qualitativa
Interventi Formativi	Metodi quantitativi
	Lingue
	Multidisciplinarietà

Fonte: Interviste in profondità

Tab. 3.1 Descrizione competenze richieste agli antropologi che svolgono lavoro applicativo nel settore della Cooperazione Internazionale.

Attività'	Descrizione
Comunicazione	Abilità comunicative, conoscenza delle lingue e capacità di organizzare e gestire i contatti
Progettazione	Organizzare le diverse fasi di un progetto (scrittura, canali di finanziamento, rendicontazione e valutazione dei risultati)
Interventi formativi	Formazione ai formatori
Ricerca qualitativa	Conoscenza delle tecniche di indagine qualitativa (questionari, interviste, scrittura e rendicontazione dei risultati)
Ricerca quantitativa	Uso e conoscenza dei metodi di rilevazione statistica e dei comuni software di gestione dei dati

Fonte: Interviste in profondità

Tab. 4 Attività richieste agli antropologi che svolgono lavoro applicativo nel settore dei Beni Culturali.

Beni culturali	
Attività	Competenze richieste
Ricerca	Competenze tecniche e informatiche legate alla schedatura e catalogazione
Schedatura e catalogazione	
Didattica	Multidisciplinarietà
Organizzazione ed Allestimento	Museologia
Recupero e progettazione del territorio	Statistica, progettazione, normative,

Fonte: Interviste in profondità

Tab. 4.1 Descrizione competenze richieste agli antropologi che svolgono lavoro applicativo nel settore dei Beni Culturali.

Attività'	Descrizione
Organizzazione e allestimento mostre	Contatti con i galleristi e le Fondazioni, progettazione delle mostre, fund raising, marketing.
Recupero e progettazione del territorio	Marketing socio culturale del territorio, identificazione dei bisogni ed architettura delle strategie di rivalutazione del territorio
Schedatura e catalogazione	Conoscenza delle tecniche di schedatura dei beni demologici e della loro catalogazione

Fonte: Interviste in profondità

Le modalità di accesso alla professione applicativa e le condizioni di lavoro

Nell'affacciarsi al mondo del lavoro, i neolaureati in discipline DEA si sono trovati a muoversi su un terreno che si è rivelato accidentato. Essi hanno avuto l'impressione di trovarsi in contesti cangianti, dei quali non conoscevano le regole del gioco, al cui interno per potersi orientare occorreva acquisire esperienza sulla propria pelle.

I percorsi di laureati e giovani antropologi si snodano, così, in territori che si presentano labirintici, di difficile orientamento, puntellati qua e là da *filtri*, *snodi*, *intercapedini*, *cambi di maschera*.

Parafrasando Clemente, nel tentare di tessere un percorso professionale lineare, essi si muovono con atteggiamento di ricerca e di riconnessione di labirinti (1991).

Tale è il caso di una ricercatrice impegnata in Mesoamerica, che, in attesa di dare un indirizzo alla sua strada, fa la spola tra l'Italia e il Messico,

Ho fatto un Master di ricerca in Messico, propedeutico al Dottorato, il sistema è differente dal nostro perché è assimilato anche all'Europa attuale. Sono tornata in Italia, ho finito gli esami. Sono tornata in Messico, ho fatto l'esame della Maestria, sono ripartita per l'Italia senza sapere di averlo passato o meno, e poco prima di laurearmi ho saputo i risultati positivi. Sono ripartita per il Messico e fissa lì, con il documento di immigrazione ecc., ci sto dal 2000.

o di un laureato in sociologia, che dopo la discussione della tesi cerca di capire i passi successivi da muovere, tentando di captare segnali da parte di quelle persone con le quali durante gli anni universitari si è costruito un rapporto di fiducia, come, ad esempio, il relatore.

Quando ho finito l'università la prima proposta è stata di Schirripa - di fare un dottorato - mi ha buttato là la possibilità, magari di poter continuare con lui, fare una pubblicazione della mia tesi, mi ha fatto partecipare a un convegno per presentarla; mi ha offerto la possibilità di poter continuar a scrivere e a pubblicare e così mi ha proposto un dottorato; mi ha proposto di fare un master in antropologia medica che non è mai partito, infatti sono stato un po' ad aspettare; mi ha proposto anche di fare un paio di ricerche che non sono mai partite: una in Ghana e un'altra in archivio qui a Roma. Il progetto c'era già anche se in parte era ancora da costruire, ma esisteva, era una sua [di Schirripa] proposta; si trattava soltanto di assistere lui in Ghana e formarmi con lui per poi rimanere lì, sulla medicina tradizionale; mentre qui dovevo occuparmi di una ricerca sull'uso del concetto di "sangue". Entrambe le proposte sono cadute nel vuoto e ho capito che non mi conveniva stargli dietro... Nel frattempo mi sono iscritto a un master a RomaTre, sulla mediazione culturale, "Politiche dell'incontro e mediazione culturale" tenuto da Pompeo e Fusaschi.

Sospesi tra i tempi e gli spazi enigmatici dell'accademia e i territori sconosciuti e ampi del mondo del lavoro, ci si muove – come dice un'antropologa che ora lavora al Pigorini – a tentativi:

Angelo: *Nella scelta della settore di cui adesso ti occupi ti hanno sollecitato corsi, docenti, il docente della tesi?*

Rossana Di Lella: *No, assolutamente è stata una scelta mia. Il mio professore di tesi mi aveva dato dei consigli però in quel momento non corrispondevano a ciò che volevo fare io perché sarei dovuta*

andare a fare un dottorato all'estero e non avevo soldi e volevo lavorare, allora nella disperazione più totale ho detto che faccio...vado al Museo Pigorini, anzi ero indecisa, quel giorno dovevo farmi sia il Pigorini che Tradizioni popolari e...uno era chiuso il Pigorini era aperto. Poi ovviamente non è che la cosa si è creata subito ho dovuto un po'...sgomitare, solo per fare il tirocinio, gratuito, perché comunque c'erano altri tirocinanti, le pratiche burocratiche. Comunque i professori non mi hanno indirizzato, è stata una scelta mia che è nata così, per tentativo poi mi è andata bene.

Le difficoltà incontrate dai neo-laureati intervistati chiamano in causa almeno tre aspetti: le modalità di reclutamento occupazionale, il ruolo (disatteso) da parte dell'università di orientamento in vista del futuro professionale e il peso della formazione ricevuta rispetto al lavoro cui si aspira.

Dalle interviste emerge chiaramente che – trasversalmente ai tre settori - il contatto post-laurea con il mondo del lavoro ha seguito percorsi eterogenei e spesso casuali, nei quali sono stati influenti borse e tirocini, la partecipazione a stage, esperienze di volontariato, il ricorso a reti informali.

Beni Culturali

Nell'ambito dei beni culturali, le modalità di reclutamento appena indicate sono state segnalate sia dai neolaureati sia dagli antropologi che già da diversi anni sono impegnati in tale ramo d'applicazione della disciplina.

C'è chi è riuscito a proseguire la propria formazione attraverso borse di studio, come Maria Federico

Nel gennaio dell'82 sono partita per sei mesi per andare a Parigi; poi da lì sono venute altre borse di studio. Poi c'erano borse della stessa Ecole des études per professori che volevano andare lì come visiting professor oppure prima di diventare professore, lì ho avuto le borse del CNR italiano.

e Vincenzo Padiglione;

Nel '75 ci sono state delle cose che voi dovrete sperare molto che ci siano con grandi cicli, cioè una grande apertura di borse di studio, io ne vinsi due.

chi, attraverso esperienze di volontariato, come Fulvia Caruso;

Feci sei mesi di volontariato alla discoteca di stato, nell'archivio etnico linguistico musicale... portai questo progetto di ristrutturazione che lei [la direttrice del Museo delle Arti e Tradizioni popolari] trovò ottimo e quindi mi chiamò a lavorare lì, come esterna, per l'inventariazione e la schedatura di questo materiale.

chi, dopo un tirocinio post-laurea, come nel caso di Rossana Di Lella,

Ho fatto un tirocinio di 150 ore al Pigorini. Volevo lavorare e loro mi hanno detto che non c'erano soldi, l'unica cosa che si poteva fare era un tirocinio. Poi dopo questo tirocinio, che era in concordato con l'Università, dopo la laurea mi hanno subito fatto il contratto.

o attraverso il ricorso a reti informali, come ha detto Sandro Portelli del Circolo "Gianni Bosio":

Ho anche un figlio che si è laureato in antropologia, che naturalmente tutto vuol fare meno che stare nel circolo culturale di papà, però alcuni di questi ragazzi vengono da un giro di amicizie sue o altro...

Tuttavia, le esperienze dei cosiddetti antropologi "senior" sono maturate in congiunture occupazionali diverse rispetto a quelle dei neo-laureati che in questi anni si trovano ad affacciarsi al mondo del lavoro.

Se oggi, come racconta Rossana Di Lella (antropologa "junior") a proposito della sua esperienza, «*si sgomita anche solo per fare il tirocinio, senza avere certezze sulla possibilità di rimanere nella struttura*», più di trent'anni fa quegli antropologi che tentavano la via non accademica erano, di fatto, degli apri-pista di un territorio ancora tutto da perlustrare. Non si può parlare, a tal proposito, di scelta consapevole, (quella di dedicarsi alle vie applicative della disciplina), che escludesse la dimensione accademica. Le due strade erano fortemente intrecciate e la diffusione dell'antropologia nei settori applicativi era ancora tutta da farsi. Si entrava in un terreno dove gli antropologi costruivano giorno dopo giorno (e tentavano di farsi riconoscere) le proprie competenze (come la catalogazione dei beni demologici e la schedatura di quelli che saranno poi chiamati beni immateriali) e pensavano la propria figura in una cornice di ricerca sul campo, in continuità con la propria esperienza universitaria.

Come dice Vito Lattanzi, nel ricordare il tentativo di tutti gli antropologi che lavorano nei musei e che avevano seguito percorsi meno ortodossi rispetto alla via segnata da chi era dentro l'accademia,

Quando è nata l'AISEA, nonostante noi [gli antropologi che lavoravano nei musei] ci avvicinassimo a questo organismo piuttosto agguerriti, perché avevamo sempre la sensazione di essere considerati marginali, riuscimmo ad ottenere un riconoscimento come antropologi che lavoravano al museo. Ci siamo formati all'università, però non è che abbiamo ricevuto la patente di studiosi dall'università ed effettivamente era un percorso un po' indisciplinato, con delle esperienze legate ad esperienze di base come cooperative ecc., a partire dagli anni Novanta un dialogo con l'università, per chi l'ha cercato, per chi è riuscito ad ottenerlo, ha finito per diventare un dialogo piuttosto interessante, che ha portato alcuni di noi ad avere una relazione privilegiata con l'università. La mia collaborazione con Padiglione è nata proprio in seguito a questo ping-pong tra il museo e l'università.

La collaborazione tra Lattanzi e Padiglione testimonia la dualità del settore dei beni culturali, allo stesso tempo, ambito di applicazione e di riflessione teorica, di ricerca di base e di ricerca applicata. Come mi raccontava un giovane dottore di ricerca in Scienze Etnoantropologiche a proposito delle riunioni dell'associazione di cui faceva parte (la Simbdea): *«E' strano, ci incontriamo noi e loro, e vogliamo che gli altri ci chiamino antropologi, anche se loro non hanno fatto un dottorato. All'inizio è spiazzante. Io ho sempre pensato che la carriera di antropologo si sviluppasse laureandosi, facendo un dottorato, diventando ricercatori all'università. E, invece, loro sono lì che lavorano nei musei, fanno attività che io neanche so che cosa siano, e siamo entrambi antropologi che si occupano di musei, di beni immateriali, di patrimonio».*

Lattanzi si avvicina all'ambito dei beni culturali nel periodo di ricerca per la tesi di laurea; Padiglione, invece, conosce il prof. Catemario, che lo coopta per lavorare con lui all'insegnamento di antropologia culturale alla facoltà di Magistero e inizia la sua carriera accademica.

Vito Lattanzi: *Poco prima della laurea cominciai una frequentazione con una cooperativa, con cui tuttora tengo dei rapporti perché ha poi alla fine prodotto come esito l'ecomuseo di Ostia. Ho svolto la tesi di laurea essendo coinvolto contemporaneamente con queste strutture che comunque praticavano un'antropologia extra accademica.*

Vincenzo Padiglione: A lui ero simpatico [ad Armando Catemario], diceva che avevo interesse per l'antropologia e al tempo stesso una vivacità popolare nel senso che parlavo a voce alta, mi chiese di andare a lavorare come esercitatore all'Università. Ecco, dal '74 andai direttamente a lavorare con Catemario, che insegnava Antropologia culturale al Magistero.

Il percorso di avvicinamento dei due antropologi alla loro attuale condizione prosegue seguendo le vie più dissimili. Lattanzi continua a mantenere contatti con la comunità presso la quale aveva fatto ricerca per la tesi di laurea, vince un concorso da bibliotecario e lavora alla Biblioteca Nazionale per tre anni.

Ho imparato a capire quanto fosse importante anche stare quattro cinque anni di fila a contatto con una comunità, andando nelle case e facendo un lavoro capillare ecco, quindi, quanto la professione universitaria ha predeterminato gli sviluppi professionali, devo dire che non c'è un nesso vero e proprio, era una questione di agganci. [...] Una volta laureato, ho fatto supplenze nelle scuole, concorsi per una cattedra, per insegnare, e vinsi un concorso per una cattedra nella scuola media, e ho cominciato ad insegnare di ruolo, nel frattempo però continuavano i miei interessi per la ricerca e ho fatto un concorso come bibliotecario al Ministero dei beni culturali e ho iniziato a lavorare come bibliotecario alla Biblioteca Nazionale, lì ho passato due tre anni a studiare e a fare ricerca. [...] Poi alla fine sempre molto casualmente mi si è aperta la possibilità di sostituire il bibliotecario che c'era qui al museo, e quindi ho fatto domanda di trasferimento, in verità da parte mia c'era stata una certa intenzionalità di lasciare la biblioteca nazionale per andare al Museo delle Arti e Tradizioni Popolari che è più vicino a quella che era stata la mia preparazione, però lì non c'era molto spazio e quindi son finito al museo "Pigorini". Era un periodo quello particolarmente felice dal punto di vista dell'esplosione del problema museale

Padiglione accetta contratti per insegnamenti sperimentali di antropologia nelle scuole superiori, prima di ottenere, negli anni Ottanta, un'ideoneità da ricercatore:

Ho iniziato a insegnare Antropologia culturale in una scuola di servizio sociale e al tempo stesso di proporre in alcuni licei dei corsi sperimentali di antropologia: quindi io in pratica insegnai subito dopo, sia in questa scuola Antropologia culturale, sia in queste scuole sperimentali, licei diciamo, sia nella scuola di servizio sociale.

Come ricorda Maria Federico, «si tentava di tenere più porte aperte, di acquisire altri titoli», per poter continuare a coltivare la passione per l'antropologia e per avere,

però, allo stesso tempo, possibilità di lavorare (e continuare a fare ricerca). La sua intervista è fortemente esplicativa del percorso che si apriva a un laureato DEA dopo la discussione della tesi. Dopo un periodo di studio in Francia, ella tenta la strada dell'archivistica:

Dopo la laurea ho fatto varie cose, non è che ho fatto subito questo, diciamo che quello che io ho seguito è stato il filone delle borse di studio che mi dava piacere e soddisfazione però naturalmente quello non è che dava lavoro ma serviva per pagarsi bene gli studi, fare esperienza all'estero.

Allora io poi ho fatto tante altre cose, ho fatto la Scuola Vaticana di biblioteconomia perché pensavo di poter fare la bibliotecaria, non perché mi piacesse ma perché io dovevo comunque lavorare e quindi avevo preso questo altro titolo di studio; poi c'è la scuola per archivisti e bibliotecari gestita dall'Archivio di Stato, che era di due anni, io ho fatto il primo anno poi ho capito che quella non era la mia strada e quella l'ho lasciata perché archivistica era troppo lontana dal mio mondo, insomma invece magari avere a che fare con i libri poteva essere più vicina.

Poi comincia ad acquisire le abilitazioni per l'insegnamento nelle scuole medie e superiori:

Ho tentato la scuola, ho preso le abilitazioni per le scuole medie e superiori, ho fatto le supplenze, quindi anche quello era un campo che mi sono tenuta bene aperto e tutto questo è costata fatica, molta fatica perché prepara i concorsi per la scuola, che poi sono andati anche bene, cioè ogni terreno in cui entravo ti portava via tempo allo studio però uno doveva lavorare;

Contemporaneamente, vince una borsa di studio per la Regione Lazio rivolta anche a demologi e antropologi. Per lei si apriva un nuovo percorso, che la «soddisfaceva, perché era vicino in qualche modo al mondo della ricerca universitaria»:

Nel frattempo si era aperta anche la borsa di studio della regione, quindi nell'85 abbiamo fatto il concorso per entrare e siamo stati 4 anni borsisti, parlo di 120 persone [...]. All'inizio la borsa di studio era comoda perché noi eravamo tenuti a rendicontare ogni fine settimana cosa facevamo, però eravamo liberi durante la giornata di gestire la nostra ricerca come volevamo. Avevamo ognuno di noi delle competenze, i borsisti erano stati chiamati a lavorare su tre aree del Lazio, una era la Sabina, un'altra era la zona dei Castelli romani e un'altra era il basso Lazio. Io lavoravo sui Castelli romani, e i primi anni della borsa di studio ho lavorato prima a fare una bibliografia di tutto quello che c'era di demoetnoantropologico su questa zona, poi ho fatto anche con altri borsisti una ricerca sulle confraternite dei Castelli romani, poi una

ricerca sulle feste dei Castelli in particolare ad Ariccia, poi sulla narrativa orale, quindi era qualcosa che ci soddisfaceva perché era vicino in qualche modo al mondo della ricerca universitaria. All'inizio dietro queste borse di studio la regione pagava ma la guida scientifica era dell'università e quindi ci ritrovavamo di fronte docenti come Carpitella, Cirese, Signorini, Aurora Milillo e quindi insomma il mondo compatto dell'università non s'era perso;

Tuttavia, alla prova della professione, la postura dell'antropologo, costruita negli anni universitari seguendo il modello espresso dalle monografie e dall'esempio dei docenti impegnati sul campo, si scontrava con il lavoro d'ufficio. *«Lì abbiamo cominciato a vivere un po' questa contraddizione tra il dover fare l'antropologo (...) e dover timbrare il cartellino»*, dice la Federico.

Poi i quattro anni di borse di studio si sono trasformati in contratto di lavoro a tempo però determinato, che ogni anno ci veniva rinnovato e quello ci ha cambiato la vita perché abbiamo cominciato a timbrare il cartellino etc. e lì abbiamo cominciato a vivere un po' questa contraddizione tra il fatto di dover fare l'antropologo, andare sul territorio e fare ricerca, e il fatto di scontrarsi invece con una struttura che è quella impiegatizia, che è quella di dover timbrare un cartellino. All'epoca il cartellino non c'era, c'era la firma, però dovevamo giustificare le nostre 36 ore settimanali, stare lì fisicamente, e per uscire, andare a fare ricerca dovevamo chiedere ai servizi esterni, le missioni, quindi ci stavamo proprio ingabbiando in una qualche griglia burocratico-amministrativa.

Dopo sette anni di contratti a tempo determinato, viene indetto il concorso che regolarizza la posizione dei ricercatori che nel 1985 avevano vinto la borsa di studio alla Regione. E il momento della regolarizzazione significa l'allontanamento dalla ricerca, delegata sempre più a soggetti esterni. Agli antropologi viene assegnato il compito di fare da supervisori delle ricerche appaltate ad altri e di preparare le graduatorie dei catalogatori, nelle quali avrebbero potuto inserirsi laureati con formazione demoetnoantropologica.

Dopo sette anni di precariato hanno organizzato un concorso interno per noi, non era detto che lo vincessimo però i posti erano quelli per noi. Abbiamo fatto quindi questo nuovo concorso che aveva una commissione esterna di antropologi e membri della regione, ed è consistito in un elaborato scritto, poi dopo in un'altra prova orale: l'abbiamo superato e siamo entrati di ruolo. Tutto ciò accadeva nel '92, quindi dall'85 al '92 siamo rimasti precari e poi siamo entrati, e quando siamo entrati all'inizio continuavamo un po' noi a fare ricerca in prima persona e quindi attraverso il sistema dei servizi esterni delle missioni andavamo sul

territorio; poi invece pianino pianino c'hanno trasformato in impiegati in qualche modo, che avevano a che fare col mondo dell'antropologia nel nostro caso, ma che però vedevano la vera ricerca, se ricerca si può chiamare quella che fa un ente locale proprio su questi territori particolari, delegata all'esterno.

Quindi noi abbiamo cominciato a preparare queste graduatorie per catalogatori, e nel caso dell'antropologia questa è stata una cosa positiva perché almeno i ragazzi che erano chiamati a catalogare non erano chiamati a discrezione personale, ma dovevano aderire a un bando, venivano valutati per titoli e poi veniva pubblicata una graduatoria, che esiste tuttora, noi ne abbiamo fatte due. E se i giovani venivano a catalogare, noi facevamo la parte di quelli che organizzavano la ricerca territoriale, però non andavamo più fuori noi a fare ricerca in prima persona e questo è stato un po' uno shock perché ti viene tolta la parte più bella, che, sì, anche organizzare è bello, ma se non la fai più tu la ricerca non hai più il controllo dei dati.

Lo slittamento dei compiti previsti verso una professione di tipo dirigenziale e ritmata dai tempi che regolano il pubblico impiego è accompagnato dallo smembramento della struttura regionale presso la quale la Federico aveva vinto la borsa di studio. Il Centro Regionale per la Documentazione dei Beni Culturali e Ambientali del Lazio viene scorporato e la figura dell'antropologo si perde tra i suoi rivoli.

Poi la cosa tra virgolette è peggiorata un po' perché tutto questo che ti stavo dicendo da quando siamo entrati come borsisti avveniva all'interno di una struttura che la regione si era creata che si chiamava il Centro regionale per la documentazione dei beni culturali e ambientali del Lazio, e quindi il nostro compito era quello di censire, documentare e catalogare nel nostro caso il patrimonio demoetnoantropologico del Lazio.

Questo centro, a un certo punto, pianino pianino è stato smembrato e quindi anche se noi interni siamo stati assunti con ruoli di antropologi, architetti, geografi etc. non esiste il profilo professionale antropologo, lo sapete questo è il dramma no; però noi lì dentro avevamo tra virgolette la fortuna di essere stati selezionati ben due volte con concorsi pubblici per un profilo preciso, quindi noi siamo entrati proprio come antropologi, e da una parte questa era la nostra forza e per certi aspetti lo è tuttora, però è come se questo contenitore così dorato pianino pianino all'interno è stato svuotato del suo senso nella misura in cui la struttura non è più impegnata come una volta in prima persona a fare poi dell'antropologia in senso vasto, nel senso della ricerca.

E quindi questo è stato il nostro iter; adesso addirittura questo centro di documentazione non esiste più, è un piccolo ufficietto che si occupa di catalogazione e noi, che all'inizio eravamo entrati come dodici antropologi nel mucchio dei 120, siamo in tutto in 6 dei vecchi.

La parte finale del percorso delineato nel corso della sua intervista da Maria Federico allude alle sorti degli iniziali dodici antropologi che nel 1985 avevano vinto la borsa

di studio. Stanchi del precariato, incerti se continuare a fare antropologia o cercare un'occupazione che garantisse il *posto fisso*, perplessi se quella che facevano in Regione fosse o meno antropologia, sei borsisti optarono per altre strade. C'è stato chi è andato a finire al Ministero degli Esteri, chi è andato nella scuola, chi è andato alla Rai e altri che *«hanno preso una strada amministrativa, hanno rinunciato a quella più strettamente antropologica all'interno della stessa Regione»*.

Molti sono andati via, anche perché dopo sette anni di precariato qualcuno nel frattempo vinceva o un concorso a scuola o voleva magari abbandonare l'antropologia e trovare un posto fisso.

L'intervista della Federico ripercorre un iter (dall'università alla professione) che è sembrato consuetudinario agli antropologi che dalla fine degli anni Settanta si sono affacciati sulla scena applicativa. Da una situazione di informalità, rispetto all'immediato contatto col mondo del lavoro, fino a una strutturazione al suo interno, che è costata sacrifici, delusioni, rimodulazione di aspettative e di senso del proprio percorso e dell'immaginare una propria identità professionale.

Nel caso di Fulvia Caruso, la ricerca per la tesi di laurea è l'occasione per iniziare una collaborazione con il Museo delle Arti e Tradizioni Popolari.

Dunque, il mio caso è stato un caso fortunato, perché io all'epoca facevo anche il conservatorio, studiavo canto lirico, ed ero ancora più orientata sul canto piuttosto che sull'antropologia, per cui cercavo una tesi veloce per poi fare la cantante lirica. Di fatto Aurora Milillo mi propose lei questa tesi del cantato sulla fiaba perché morì Carpitella e io non sapevo più che fare, con chi laurearmi, all'epoca non c'era più un professore di etnomusicologia e allora andai un po' in giro e incontrai Aurora Milillo che mi propose questo tema del cantato nelle fiabe che mi appassionò incredibilmente, per cui ho passato tre anni sulla tesi di laurea, e la tesi di laurea è il momento in cui proprio ti metti alla prova, in cui ti costruisci, almeno all'epoca, col vecchio ordinamento, ma più o meno anche adesso, in cui costruisci una tua specificità, un tuo sapere, e entri in contatto anche con le realtà lavorative, per cui io praticamente ho passato due anni dentro gli archivi, fondamentalmente nella Discoteca di Stato e nel Museo Nazionale di Arti e Tradizioni Popolari, per cui poi feci sei mesi di volontariato alla Discoteca di Stato, nell'Archivio Etnico Linguistico Musicale e lì era molto più strutturato e organizzato, al Museo Nazionale di Arti e Tradizioni Popolari la nastroteca era nelle mani di una custode che non aveva neanche molta passione e molta voglia di lavorare, quindi tendenzialmente inviava tutti alla Discoteca di Stato, io invece fui caparbia e rimasi lì, ma era molto difficile consultare i materiali, erano tenuti molto male, e soprattutto lei non mi voleva far fare delle copie di questi materiali,

che a me invece servivano per le trascrizioni, sia del testo ma ancora di più delle musiche, avevo bisogno di un pianoforte, di avere un po' di calma per poterle trascrivere, e quindi andai a protestare dalla direttrice che allora era Valeria Petrucci Cottini, perché sapevo perfettamente che per motivi di studio era consentito e lei mi disse: "Assolutamente lo può fare, ma se lei trova tutti questi problemi sull'organizzazione dell'archivio, alla fine mi venga a dire com'è andata, come non è andata" e io andai, le dissi quali erano tutti i problemi e allora lei mi chiese di immaginare una ristrutturazione dell'archivio, le portai questo progetto di ristrutturazione che lei trovò ottimo e quindi mi chiamò a lavorare lì, come esterna, per l'inventariazione e la schedatura di questo materiale, quindi io, ancora non ero laureata e già avevo cominciato a lavorare lì, e quindi ho iniziato subito a lavorare.

Dal canto lirico alla progetto di ristrutturazione dell'archivio: circostanze fortuite portano l'intervistata a collaborare presso il museo ancor prima di laurearsi e orientano diversamente i passi che lei aveva previsto dopo la laurea. La Caruso impiega tre anni per laurearsi, due dei quali dedicati alla ricerca d'archivio. In questo periodo si forma e comincia a costruire il proprio profilo professionale, impara a schedare e a inventariare. L'esperienza maturata le consente di essere in testa alla graduatoria per schedatori ufficiali, istituita dalla Regione Lazio.

Questo mi ha consentito poi di lavorare anche in seguito, perché mi sono creata un curriculum, quindi, quando nel '98 hanno istituito le prime liste di schedatori ufficiali della Regione Lazio, io feci domanda e avevo già dei titoli, per cui ero ventesima nella graduatoria degli antropologi e seconda tra gli etnomusicologi.

L'impiego in Regione le dà la possibilità fare ricerche nel Lazio. «Il fine era la schedatura», precisa la Caruso, tuttavia, reperire documentazione era l'occasione per poter continuare a fare ricerca sul campo.

Dal '99 io ho sempre lavorato alla regione come schedatrice, o come antropologa o come etnomusicologa, quindi andavo a fare documentazione di feste nel Lazio però il fine era la schedatura. Questo mi ha consentito di fare ricerca sul campo; il primo anno fu un lavoro su materiale d'archivio della discoteca di stato e degli archivi di etnomusicologia di Santa Cecilia, il secondo anno invece mi chiamarono, come antropologa per fare una ricerca sui butteri a Tolfa.

Le competenze acquisite lavorando e la rete di contatti costruiti sul territorio aprono la via alle ulteriori diramazioni che avrebbe preso il percorso professionale

dell'intervistata. Durante le ricerche a Latera per l'allestimento della seconda parte del museo locale, le viene proposto di diventare direttrice del "Museo della Terra".

Questo mi ha consentito di avere un collegamento anche col territorio, di crearmi delle competenze rispetto agli archivi inizialmente e di fare ricerca, per cui poi mi chiamarono a Latera per fare delle ricerche per l'allestimento della seconda parte del museo, e poi mentre si concludevano i lavori, l'allora direttrice del "Museo della Terra", Sandra Puccini, diede le dimissioni, quindi avevano bisogno di un direttore, conoscevano noi tre antropologhe che eravamo lì, però Luciana Mariotti nel frattempo era diventata funzionaria del Museo Nazionale di Arti e Tradizioni Popolari, quindi non se la sentiva di prendere la direzione, e tra me e l'altra antropologa, evidentemente gli ero sembrata più interessante io, e mi proposero di diventare direttore del museo e io accettai.

Il percorso che delinea la Caruso si snoda in un contesto regolato dalle istituzioni (musei, sovrintendenze, università), nel quale i laureati in antropologia cercano di cogliere quel che le circostanze offrono, tenendo unite le diverse attività svolte nel quadro della costruzione di competenze di tipo antropologico sempre più approfondite. "Facevo schedature ma portavo avanti le ricerche", è questo il modo di dare senso e continuità alla poliedricità dei lavori fatti.

Quindi diciamo che una cosa tira l'altra; [...] per cui bisogna esserci, ecco, molti lavori passano attraverso le istituzioni, tutti fondamentalmente, almeno che tu non abbia una conoscenza diretta casualmente, quindi o passano attraverso i professori universitari, o passano attraverso le istituzioni, la regione, la provincia, a meno che non escano delle liste...

In assenza di un profilo professionale riconosciuto e definito, in assenza di concorsi aperti a tutti i titoli di laurea, il reclutamento degli antropologi è vincolato alla rete delle conoscenze e avviene secondo modalità informali. Entrando ancora di più nelle pieghe delle sue vicende lavorative, la Caruso dice:

Lavorando per la tesi negli archivi da del Museo di arti e tradizioni popolari poi una cosa ha tirato l'altra, mi sono creata un curriculum, per cui sono entrata nella lista degli schedatori, ho fatto ricerca per la Regione, e in questo caso mi hanno conosciuta sul territorio, e quindi poi mi hanno chiamata a fare il direttore del museo. Facendo ricerca per Latera ho conosciuto l'architetto che ha fatto il Museo di Latera, che poi ha fatto anche il progetto del museo di Cellere sul brigantaggio, e quindi, essendo obbligato, il comune, a presentare anche un progetto scientifico dell'allestimento fatto da uno specialista del settore, in questo caso

un antropologo, perché il museo del brigantaggio è di tipo antropologico, questo architetto mi ha chiamata e mi ha chiesto di fare il progetto di quel museo, il mio nome comincia a girare e quindi anche ad Arsoli, che sono anni che fanno progetti per fare musei, me ne hanno finanziati più d'uno e quindi è nata all'inizio un'idea di un museo diffuso e poi la regione ha ritenuto opportuno che diventasse un ecomuseo, ovvero ragionando con l'amministrazione si è stabilito che non ci potessero essere dieci musei scompagnati, ma che si dovesse creare una rete di musei, pensando di che tipo dovessero essere questa rete, e hanno detto che volevano che fosse una rete antropologica, e quindi ci voleva un antropologo che facesse un progetto e che mettesse ordine in tutto ciò e hanno chiamato me, e quindi io ho fatto anche un progetto per Arsoli, è stato approvato e quindi stiamo iniziando a lavorare anche su questo, così è nata la cosa.

Tale registro di informalità, associato al mancato riconoscimento della figura professionale dell'antropologo, a sua volta conseguenza dei rapporti di forza tra le diverse discipline, fa sì che a dirigere musei a chiara vocazione demoetnoantropologica ci siano specialistici di altra estrazione disciplinare.

Il problema è che in tutte le istituzioni nazionali o continui come collaboratore esterno, oppure ad un certo punto devono fare un concorso e fare entrare un etnomusicologo, ma di fatto alla discoteca di stato il concorso non si è mai fatto, nonostante che l'etnomusicologo che c'era all'epoca fu preso come professore associato all'Università della Calabria e se ne andò, e quel posto è rimasto vacante, nel frattempo è cambiato il direttore e noi abbiamo il problema che la nostra professione come antropologi non è riconosciuta a livello nazionale. Dal Codice Urbani i beni demoetnoantropologici adesso sono riconosciuti come beni, prima neanche i beni culturali erano considerati archeologici e storico-artistici, dal Codice Urbani invece ci sono anche i beni demo-etnoantropologici e del paesaggio, però le figure professionali che si occupano di questi beni non esistono, non sono incardinati, per cui anche tutti i funzionari che sono sia al "Pigorini" che al Museo di Arti e Tradizioni Popolari o anche alla Discoteca di Stato, non hanno vinto in quanto antropologi, ma hanno vinto in quanto bibliotecari o storici dell'arte, forse nell'ultimo concorso che hanno fatto, quello che ha vinto Luciana Mariotti era richiesto un antropologo, Tra l'altro nel caso del museo di arti e tradizioni popolari la direttrice non è antropologa ma una storica dell'arte, esperta in stampe del '700, e non ha alcuna sensibilità rispetto la nostra disciplina, per cui tutte le antropologhe che stavano lì tranne una se ne sono andate, poi è subentrata Luciana Mariotti, però la direttrice dice che l'unica antropologa che c'è lì è Luciana Mariotti, ed Emilia De Simone, che è antropologa quanto noi non viene riconosciuta come tale perché non è entrata come antropologa, il delirio più totale!

E lei tra l'altro ha rivisto tutta l'esposizione secondo un'ottica assolutamente di tipo estetico suo personale, per cui ha tolto una serie di cose perché erano "brutte" e ne ha messe altre perché erano "belle".

E' emblematica, a proposito dell'assenza tra i profili professionali nel settore dei beni culturali della figura dell'antropologo, la situazione della Regione Lazio, che, nonostante le reiterate rivendicazioni da parte delle associazioni della disciplina, fino al 2002 non era riuscita ancora a ratificare l'attribuzione di tale profilo, accorpato insieme ad altri in un generico "esperto di area umanistico-documentale". Come racconta Roberta Tucci, parlando della sua transizione dall'università al mondo del lavoro:

Angelo: Quando mi sono iscritta all'università avevo diciannove anni, era il 1969; c'era stato il '68, che io però non ho vissuto in modo pieno perché facevo ancora il liceo, ma era nata una nuova stagione con nuove prospettive. Quindi per capire la mia biografia bisogna capire quei tempi, perché oggi è impensabile che una persona stia dieci anni senza trovarsi un vero lavoro. Poi nel 1985, quasi per caso, ho partecipato a un bando di concorso per borse di studio della Regione Lazio, che riguardavano il censimento e la catalogazione dei beni culturali e l'ho vinta. La cosa in seguito è andata avanti piuttosto naturalmente, come dicevo. La borsa di studio è durata due anni poi è stata rinnovata per altri due. Di conseguenza, dopo quattro anni di borsa di studio è nata da parte nostra una rivendicazione sindacale per essere assunti - eravamo tanti, mi sembra centotrenta. Con l'aiuto dei sindacati, siamo riusciti ad avere dapprima dei contratti a termine, poi alla fine il contratto a tempo indeterminato nel 1989. Questa è un po' la mia vicenda lavorativa.

Roberta Tucci: *Quali sono stati i passaggi successivi della sua attività professionale?*

Angelo: La mia attività lavorativa è proseguita nella struttura presso la quale ho avuto la borsa e i contratti a termine: il Centro Regionale per la Documentazione dei beni culturali e ambientali (CRD), dove sono una funzionari con profilo professionale, analogamente ai miei colleghi (siamo antropologi, archeologi, storici dell'arte, architetti, naturalisti), anche se i nostri sono profili deboli. La Regione infatti non ha ancora dotato l'intero personale regionale di profili professionali, sebbene alcune professionalità come medici, architetti, geometri ecc. siano da sempre riconosciute. Ma nel nostro caso, l'attribuzione del profilo, ottenuta dietro rivendicazioni, non è ratificata da una chiara esistenza degli stessi presso l'Ente, tanto è vero che con il Regolamento del settembre 2002 tutti i nostri profili sono stati accorpati nell'unica terminologia di "esperto area umanistico-documentale".

Nel delineare l'attuale contesto occupazionale dei beni culturali nel quale si inseriscono gli antropologi, Roberta Tucci non esita a indicare la museologia DEA, quale settore in crescita, soprattutto in relazione ai musei locali (comunali o provinciali), che necessitano della collaborazione di specialisti della disciplina. La progettazione, l'allestimento e la gestione dei musei comportano il ricorso a figure

professionali (progettista, direttore scientifico) che devono possedere una formazione specialistica inerente il museo.

Certo, non si tratta di lavori a tempo indeterminato, né di fonti elevate di guadagno, ma sicuramente di attività professionali che possono venire esercitate con soddisfazione e con continuità. E' un percorso che sta crescendo: oggi il museo DEA è considerato alla stregua di tutti gli altri musei, come un luogo di ricerca. [...] Fra l'altro, il settore dei musei, per iniziativa dell'Icom Italia, è attualmente impegnato nella definizione delle professionalità museali, proprio perché vi possa essere finalmente una gestione pertinente e non casuale dei musei stessi.

Un altro campo di opportunità per i laureati DEA è quello della catalogazione presso Regioni e Soprintendenze. Per queste ultime, l'impiego di catalogatori DEA è in gran parte ancora da ottenere, laddove le Soprintendenze al patrimonio storico-artistico, che hanno acquisito anche competenze sui beni DEA, non hanno ancora aggiornato le loro liste dei catalogatori esterni con le necessarie professionalità DEA.

Prima o poi lo dovranno fare e dunque è immaginabile che, finanze permettendo, vi saranno catalogatori DEA professionali impegnati nelle Soprintendenze periferiche per l'attività di documentazione territoriale. Le Regioni in parte già lo fanno. Fin qui non ho parlato di assunzioni vere e proprie, visto che queste sono bloccate da anni. Ma prima o poi le stesse Soprintendenze dovranno pur assumere funzionari demotnoantropologi, dal momento che ormai hanno competenze su questi beni e che tali competenze non possono venire esercitate da altre figure professionali.

Infine, sottolinea la Tucci, c'è la questione della tutela applicata ai beni DEA, che non può venire demandata ancora ad altre figure.

La tutela in Italia si esercita soprattutto attraverso l'imposizione di vincoli, che sono realisticamente poco applicabili ai beni DEA, soprattutto a quelli immateriali ma anche a quelli materiali se non per gli oggetti conservati nei musei. E' chiaro che non è possibile paragonare una zappa a un quadro di Botticelli, perché, al di là di qualsiasi considerazione storica o estetica, la valenza patrimoniale economica insita nel secondo non ha alcun riscontro nel primo. Quindi il fronte della tutela che concerne i beni DEA si gioca piuttosto sulla valorizzazione, sulla quale molte Regioni stanno investendo.

La valorizzazione comprende una pluralità di interventi, da attività di tipo editoriale ad attività di documentazione sul terreno, a produzioni audio-visive, a progetti di

itinerari, spettacoli, rassegne, seminari, convegni e via dicendo. In questo senso c'è forse anche uno spazio per attività di tipo imprenditoriali (come una mostra, una ricerca, una pubblicazione su temi inerenti l'antropologia) da attuarsi in forme associative (cooperative, associazioni, consorzi), che possono costituire uno sbocco occupazionale per i laureati DEA.

Cooperazione Internazionale

Per quanto riguarda l'ambito della cooperazione internazionale, il panorama che è stato tratteggiato da antropologi e datori di lavoro è parso essere fortemente influenzato dalla quantità e dalla qualità dei finanziamenti dei progetti e dalla capacità da parte delle università di creare le condizioni per esperienze semi-lavorative già durante gli anni di formazione.

Le modalità di finanziamento – che non consentono progetti a lunga scadenza – sembrano influenzare i criteri di selezione. I contratti sono a progetto (della durata tra i 3 o 4 mesi), con obiettivi mirati di impatto immediato.

Più che al titolo di laurea, si guarda alle competenze acquisite e, soprattutto, all'affidabilità di chi dovrà partecipare all'attuazione del progetto. Come affermano tre antropologi del settore:

Nicoletta: Ti dicono: “Sì, va bene sei laureata”, e poi “Che master hai fatto?”, neanche che laurea hai fatto.

Chiara: Per i giovani il titolo [di studio] è una carta che se vuoi metterla sul muro va bene altrimenti è uguale...ma queste esperienze fatte all'interno di progetti sono importantissime, si possono sviluppare un insieme di capacità...

Angelo: Secondo lei la formazione dovrebbe essere più orientata al lavoro?

Vanda Altarelli: Sì, io parlo di lavorare qui, per gli sbocchi lavorativi all'IFAD.

Angelo: E gli studi post-universitari come i master e le specializzazioni stanno colmando queste carenze formative?

Vanda Altarelli: Poco, molto poco.

Angelo: E lei non li giudica propedeutici nella formazione degli antropologi per venire a lavorare qui.

Vanda Altarelli: Ancora una volta, nella maggioranza dei casi si richiede uno stage di tre mesi di terreno per fare la tesi, almeno a Roma, se parliamo di Padova è un'altra cosa, perché lì è una cosa più seria. Comunque anche dopo sei mesi non puoi pensare di sapere tutto, c'è bisogno di passare molto più tempo sul terreno per capire le situazioni. Comunque ripeto, questo è soltanto tipico

dell'IFAD, c'è bisogno di un'esperienza pratica, concreta, bisogna essere funzionali nella preparazione e nello svolgimento dei progetti. I migliori antropologi che abbiamo avuto qui sono quelli che avevano accumulato un paio di anni sul terreno, per aver lavorato con ONG e che avevano un'idea più chiara di certe cose. Quindi non dipende solo dalla formazione ricevuta che è propedeutica, ma ci vogliono altre cose.

Master,¹²⁴ tesi di laurea svolte presso le organizzazioni e brevi stages non sono sufficienti a costruire un bagaglio di competenze e di conoscenza del settore tali da poter garantire accesso immediato al mondo lavorativo.

Angelo: E come si potrebbe attivare questa formazione per gli antropologi che si affacciano sul mondo del lavoro?

Vanda Altarelli: Ah questo non te lo so proprio dire, bisognerebbe attivare delle collaborazioni con delle ONG per esempio.

Angelo: E l'IFAD non collabora con le Università?

Vanda Altarelli: Sì, ma non a questo livello.

Angelo: E che tipo di collaborazioni avete avviato?

Vanda Altarelli: Noi per alcuni di questi master facciamo degli interventi, mentre con "Roma Tre" l'IFAD ha una relazione abbastanza intima, facciamo dei corsi.

Angelo: E si limita a questo?

Vanda Altarelli: No, in alcuni casi possiamo anche dare la possibilità ai giovani che devono fare la tesi di andare su un progetto.

Angelo: Una specie di stage

Vanda Altarelli: Sì.

¹²⁴ Tra l'università e il mondo del lavoro c'è un numero piuttosto elevato di master di secondo livello che forniscono competenze interdisciplinari e occasioni di stages e tirocinio che il percorso universitario non è in grado di garantire:

Master Universitario in Interventi Relazionali in contesti d'emergenza

Durata di un anno. Costo: 2600 €. Numero partecipanti: 30. Frequenza obbligatoria e stage.

Info: Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Master Universitario Internazionale in Cooperazione allo Sviluppo

Durata 480 ore. Costo: 4.000 €. Numero partecipanti: 30. Frequenza obbligatoria e stage di tre mesi.

Info: Università degli Studi di Pavia.

Master in Analisi e Gestione di progetti di sviluppo

Durata: nove mesi. Costo: 1807 € (scorsa edizione). Agevolazioni, borse di studio, vitto, alloggio: 5 borse da 1000 € l'una. Numero partecipanti: 25. Frequenza obbligatoria e stage.

Info: Cric - Univ. di Milano - Univ. di Reggio Calabria.

Master Universitario di secondo livello sulla dimensione educativa della Cooperazione Internazionale

Durata 1500 ore. Costo: 2067,64 €. Numero partecipanti: 45. Frequenza obbligatoria e stage.

Agevolazioni, borse di studio, vitto, alloggio.

Info: Università degli Studi di Bologna.

Master in Cooperazione nei Balcani

Durata 1180 ore. Costo: 4000 €. Frequenza obbligatoria e stage di 420 ore.

Info: Università di Trento e di Padova

Master in Interventi Relazionali in casi di Emergenza

Durata 170 ore. Costo: 2600 €. Numero partecipanti da 20 a 30. Frequenza obbligatoria e stage.

Info: Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Master in Cooperazione e Progettazione per lo Sviluppo

Durata 12 mesi, lezioni part-time di sera e nei week-end. Costo: 3873, 43 € scorsa edizione. Numero partecipanti: 40. Frequenza obbligatoria e stage

Master in Cooperazione allo Sviluppo nelle aree rurali

Angelo: E secondo lei questo tipo di approccio può aiutare.

Vanda Altarelli: Si può aiutare, ma come dicevo tre mesi non sono sufficienti.

E così nel reclutamento ci si rivolge a reti di conoscenze, si fa ricorso ai database interni, a persone che abbiano già acquisito esperienza .

Come raccontano due antropologi, molto spesso è il ricorso a reti informali che consente di ottenere un contatto:

Giuseppe: Sono riuscito ad ottenere il lavoro [presso l'istituto IPGRI] tramite contatti personali (un vicino di casa che lavora come operaio nell'istituto a cui ho chiesto le prime informazioni) e tante e-mail spedite.

Francesca: C'era una collaborazione tra una ONG e la FAO, e una persona all'interno della FAO che avevo contattato per la tesi, facendo questo lavoro [alla FAO] e con cui sono rimasta in contatto mi ha proposto di fare questo lavoro, è un contatto FAO.

Una volta entrati nei database delle organizzazioni alle quali ci si è rivolti, poi, è difficile uscire. Come ricorda un altro antropologo:

Ho avuto la possibilità di svolgere attività formative extra-accademiche, internship e lavoro di campo a Cuba, grazie alle quali ho potuto conoscere nuove lingue, culture, dinamiche varie e soprattutto una minima possibilità di continuare a lavorare in questo campo.

La possibilità di svolgere attività di ricerca-azione a Cuba, per l'organizzazione presso la quale aveva trovato un'occupazione, tramite un contatto interno, consente all'intervistato di acquisire sul campo l'esperienza necessaria per continuare a lavorare nel settore della cooperazione internazionale.

Nel caso di un antropologo che lavora per l'Iscos, è stato il servizio civile la via per farsi conoscere:

Dopo un mese dalla laurea mi hanno chiamato per il servizio civile che ho fatto qua dentro dove tutt'ora lavoro, per caso mi sono ritrovato qui e mi sono trattenuto. Ovviamente i primi tempi con contratti di collaborazione e di consulenza esterna e poi via via con impegni sempre maggiori. [...] Dopo un po' [...] ho iniziato ad occuparmi di progetti di cooperazione veri e propri e poi mi hanno nominato tre anni fa responsabile di tutta l'area dell'America Latina.

La sua esperienza è confermata anche dai datori di lavoro di tale ambito. La ricerca di collaboratori attraverso database interni alle organizzazioni o meccanismi di cooptazione è ben illustrata da questo breve passaggio dell'intervista a Vanda Altarelli dell'IFAD:

Il contatto con i collaboratori avviene attraverso amici, conoscenti, [...] Poi una volta che sono entrati, che qualcuno lavora per l'IFAD, c'è un database che è possibile consultare [...] Abbiamo il nostro network. Conosciamo gente che conosce altre persone, e in genere è così che si fa nelle organizzazioni internazionali; indipendentemente se cerchi un antropologo o uno specialista in genere; o perché li conosci tu direttamente, o perché ne hai sentito parlare bene o perché ti fidi di qualcun altro.

Altre vie per entrare nei database delle ONG sono la partecipazione a stages, esperienze di volontariato, tirocini universitari. Come dice Gianni Italia, dell'Iscos:

Normalmente nelle ONG gli ingressi non sono casuali, arrivano appunto dopo un percorso, attraverso queste esperienze o in caso di Simone come obiettore di coscienza che viene qui, e poi passa all'esperienza, arriva a fare il progettista, il project manager, oppure stagisti che vengono qui e che fanno il corso di cooperazione magari in qualche facoltà, ai quali noi offriamo la possibilità di andare sui progetti fuori, quindi l'ingresso è attraverso queste strade anche in altre ONG, sono persone che vengono da facoltà come volontari o come stagisti e poi ovviamente vengono presi sulla base del rapporto che si crea, della capacità che dimostrano.

Oltre al passa parola, si fa ricorso a istituzioni di eccellenza, come la Fondazione Celli, nel caso dell'ambito sanitario.

Angelo: *Lei ha detto che è stato difficile reperire antropologi. Quali sono i canali appunto di reperimento di antropologi?*
Gentile: *Uno è il passa parola, ovvio. L'altro ci sono delle istituzioni di eccellenza, delle fondazioni, come per esempio la Fondazione Celli di Perugia, che è una buona miniera di informazioni ma anche di possibili competenze, un'altra è l'università, che mi può dare una mano oppure sono i bandi di gara ufficiali, e dalle presentazioni delle domande si estrapolano i nominativi.*

A differenza del settore dei beni culturali, nel quale l'antropologo vede i suoi compiti assegnati ad esperti di altra formazione disciplinare a causa dell'inesistenza di un

profilo professionale che possa inquadrarne le competenze (puntualmente misconosciute), nella cooperazione internazionale i laureati DEA si trovano a dover fronteggiare l'agguerrita concorrenza di altri saperi che in tale contesto sembrano avere maggiore rilevanza. Ad esempio, quando gli è stato chiesto quanti antropologi siano previsti presso organizzazioni come quella in cui lavora, Pablo Eyzaguirre, Senior Scientist, Anthropology and Socioeconomics presso IPGRI (International Plant Genetic Resources Institute) ha risposto:

Pochissimi, perché è più presente la convinzione che il problema della mancanza di alimenti, la mancanza di una diversificazione della dieta sia un problema tecnico...che non si usano dei geni di diverse varietà...ma il problema non è tecnico, il nostro Istituto ha iniziato con questi principi del problema tecnico poi dopo si è detto che l'uso della biodiversità nell'agricoltura è un problema economico, sociale e culturale. Su questo io come antropologo ed altri colleghi in altri istituti abbiamo aperto un po' la strada ma siamo sempre pochi perché esiste sempre l'idea che la soluzione dei problemi nel mondo dello sviluppo sia tecnico, ma non lo è.

Economisti, laureati in scienze politiche, agronomi, esperti dell'ambito della comunicazione, ingegneri, geologi, sociologi vanno a occupare spazi importanti. Inoltre, il ruolo dell'antropologo è spesso interpretato dai datori di lavoro (e da chi si occupa del reclutamento) in funzione degli scopi delle organizzazioni. Emblematico è a questo proposito il caso di Gianni Italia, presidente dell'ISCOS, che afferma che

Ci sono molti sindacalisti e i sindacalisti non sono antropologi, ma sono tuttologi, e nelle loro tuttologie hanno [come gli antropologi] il problema specifico della conoscenza delle persone, [...] e di combinare gli interessi.

e mette sullo stesso piano formazione antropologica e impegno politico e sociale. In assenza di criteri di reclutamento che chiamino gli antropologi in virtù della loro specializzazione, ad essi sono dati ruoli importanti nella progettazione, nella conoscenza delle aree e dei territori dove sono previsti interventi da parte delle ONG, nella valutazione dell'impatto sociale e culturale di eventuali programmi che si intende attuare.

Come si legge in un altro passaggio dell'intervista a Vanda Altarelli:

Angelo: Può parlarmi di un progetto in particolare che avete seguito con gli antropologi? Io vorrei capire che tipo di competenze possono mettere in campo gli antropologi che a voi interessano.

Altarelli: Innanzitutto ci vuole una grande conoscenza del terreno, della realtà specifica.

Angelo: Ossia su ogni progetto vengono valutate differenti skills?

Altarelli: Assolutamente, certo. Non è che si prende uno o una perché questo/a è un/a antropologo/a; si prendono perché quella persona ha fatto degli studi specifici che concernono o delle caratteristiche che hanno a che fare con la popolazione locale, nel caso degli indigeni, oppure che conoscono il posto, che hanno lavorato nel posto e quindi ne conoscono le specificità.

Come affermato da Goletti di “Movimondo”,

In questo caso una specificità professionale è stata d'aiuto, in realtà però [...], nella selezione, in tutta la procedura per dare incarico a queste persone non era prevista una figura una professionalità specifica come antropologo...

Gentile dell'ISCOS,

Nella società attuale non so gli antropologi che collocazione hanno, che tipo di sbocchi professionale hanno, oppure se l'antropologia è una laurea che deve avere aggiunto qualcos'altro, che non è una specializzazione, ma è un corso di studi che può essere utilizzato trasversalmente per sbocchi professionali altri.

Zaremba della FAO,

C'è una voce “antropologia” nel concorso? No, non c'è, rispetto all'antropologo c'è sempre stata questa difficoltà di non saperlo bene identificare, anche io non so come collocarmi.

non si può parlare di un mercato del lavoro rivolto agli antropologi.

Chiamati a lavorare nella progettazione o perché esperti di una particolare area - fatta eccezione per l'antropologo assunto presso l'ISCOS con un contratto a tempo indeterminato - la tipologia contrattuale usuale è quella del contratto a progetto o a tempo determinato.

Noi abbiamo una responsabile area Asia che si è laureata con questo titolo [...] vale a dire una persona che segue le attività di una certa area [...] sia per divulgare i risultati del progetto [...] che per fare da raccordo tra periferia in sede per tutto ciò che concerne la rendicontazione dei progetti e gli aspetti economici, finanziari. [...] Sono tutti contratti a progetto. Noi lavoriamo solo

con contratti a progetto in quanto purtroppo noi non contiamo su un patrimonio [...] Detto questo poi cerchiamo di facilitare una prosecuzione dei contratti a progetto come dicevo anche della ragazza che ha fatto la coordinatrice del progetto di studio sul turismo responsabile: la seconda fase è stata riaffidata a lei, cioè le persone che si coinvolgono che trovano motivazioni particolari a lavorare con noi chiaramente viene offerto a loro la possibilità dei successivi contratti, ma che sono sempre contratti a progetto.¹²⁵

Esperto in sanità interculturale.[...] Si tratta di un contratto a progetto a tempo determinato [...] Che poi viene rinnovato. Purtroppo avviene che per le missioni lunghe i contratti sono annuali, a partire dai cinque mesi in poi. Per le missioni brevi facciamo contratti massimo di 4 mesi. Dopo un mese di stasi, l'esperto può ripartire per un altro breve periodo di 4 mesi: questo è quello che noi chiamiamo missioni brevi. Le missioni lunghe partono invece da 4 mesi e un giorno fino a 12 mesi, 24 mesi ecc.¹²⁶

In tale quadro, dipendendo dalle proprie capacità e dai contatti che è riuscito a costruirsi, l'antropologo deve essere considerato come un professionista free-lance.

Come dice Mario Acunzo della FAO:

Dopo diciassette anni non ho un inserimento definitivo nell'organizzazione, fa parte proprio delle politiche contrattuali di molti organismi fare dei contratti un po' precari, a tempo determinato soprattutto in modo tale da non dover incorporare il personale.

Diretta conseguenza di questa situazione è un senso d'instabilità lavorativa che spesso conduce, soprattutto i giovani, a dover affiancare le attività di pertinenza antropologica con altre che permettano il sostentamento economico, o ad abbandonarle in ragione di altre opportunità di lavoro.

Così Patrizio Warren, consulente free-lance per la FAO, racconta come si gestisce tra un progetto e l'altro:

La mia micro-impresa opera nel quadro di un'economia familiare orientata più alla riproduzione che al profitto [...]. Bassa densità di capitale finanziario, soddisfazione dei bisogni a corto termine, avversione al rischio, riduzione dello sbattimento (drudgery) e, quando possibile, accumulo di un minimo surplus per i tempi duri duri [...]. Si tratta di dosare gli incarichi home station (a casa) con le missioni (all'esterno), razionalizzare la sequenze dei contratti (impresa difficile in un settore in cui tutto si fa all'ultimo

¹²⁵ Intervista a Marcello Goletti ("Movimondo").

¹²⁶ Intervista a Gennaro Gentile (Cooperazione Italiana Ministero Affari Esteri).

momento), vagliare i rischi (in alcuni casi di incolumità personale, più spesso di litigiosità o insolvenza del cliente), diversificare il portafoglio di committenti, negoziare al ribasso i termini di riferimento, tirare sul prezzo, e soprattutto accontentarsi talvolta di chiudere la consulenza con prodotti o risultati che ti lasciano insoddisfatto.

In tale contesto di forte precarietà delle condizioni lavorative, in cui il riconoscimento della professionalità antropologica è insufficiente e i tempi di transizione tra l'università e il mondo del lavoro sono alti, nella ricerca di una attività professionale, gli intervistati hanno parlato di un'*arte di arrangiarsi*, grande esercizio di creatività attraverso il quale essi cercano di costruirsi una strategia di vita intorno alla pratica dell'antropologia.

E' quest'*arte* che permette loro di tracciare una linea di continuità nell'orizzonte frammentato di occupazioni saltuarie e di una formazione che sembra perdersi nei rivoli delle attività che viene chiesto loro di svolgere.

Servizi Sociali

Tra i settori lavorativi presi in considerazione dalla ricerca, quello dei servizi sociali appare senza dubbio il più dinamico, alla luce di un'apertura crescente verso le competenze dei laureati in antropologia, come sembra essere testimoniato anche dai rilevamenti del questionario ai neo-laureati di Vecchio Ordinamento, secondo il quale più della metà di essi (8 su 13) ha trovato lavoro in questo sfera applicativa. Tale ambito pare in espansione, soprattutto, per quanto riguarda le questioni legate all'intercultura in contesti urbani di forte immigrazione¹²⁷, grazie alle nuove sperimentazioni di equipe multidisciplinari, in cui giovani di estrazione formativa

¹²⁷ Come dice Pietro Vulpiani nella sua intervista: «Va assolutamente aggiunto il fatto che in Italia ora siamo anche in un momento particolare perché è un paese che si è trovato dal 1990 in poi una presenza straniera in costante aumento, quindi forti problemi di integrazione sociale e culturale».

diversa (sociologi, psicologi, medici, antropologi...) vengono a contatto e lavorano insieme¹²⁸.

Anche nei servizi sociali, gli intervistati hanno riscontrato un gap tra università e mondo del lavoro. Tale iato si è manifestato nell'assenza di rapporti strutturati tra l'istituzione universitaria ed enti e associazioni, che chiedono antropologi, e nella percezione di una formazione *lontana* dalle problematiche poste dalle attività svolte.

Come ha detto Pietro Vulpiani:

Diciamo che c'è uno scollamento totale perché a fronte delle condizioni di formazione che ho ricevuto non c'era un riscontro poi con la ricerca che ho dovuto affrontare da solo

Il gap esistente viene così colmato da ulteriori momenti formativi: stage, corsi di formazione, master e, in alcuni casi, dottorati di ricerca. Si ritiene che queste possano rivelarsi occasioni per costruire reti di relazione, per stringere legami, per farsi conoscere, per iniziare rapporti di collaborazione.

Come raccontano alcuni intervistati:

Titty: *Per me analizzare i dati era un grosso mistero, "Che vuol dire?", allora da lì è nata l'esigenza di prendere un master però assolutamente scientifico, e infatti l'ho preso in epidemiologia, in salute pubblica, cosa molto difficile, ho avuto accesso, grazie a questo lavoro che facevo alla scuola di salute pubblica.*

Margherita: *Io ho fatto un corso per mediatrice culturale con la comunità "Capo d'Arco" di Roma, ho fatto questo corso e un'antropologa che insegnava "Intercultura" all'interno di questo corso, mi ha prelevato dal corso e mi ha detto: "C'è una cattedra vacante all'Upter", che non è un'università come Roma Tre, La Sapienza e tutto, e io ho preso quelle cattedre e poi me ne hanno date altre, però con la qualifica anche di mediatrice culturale insomma.*

Angelo: *Come sei venuta a conoscenza di questo corso?*

¹²⁸ Tanto per fare solo alcuni esempi, è sufficiente citare gli enti o le associazioni con le quali i Corsi di Laurea triennale e specialistica hanno attivato convenzioni di tirocinio, come la Caritas, la Casa dei Diritti Sociali, l'associazione "Ora d'Aria", fino a qualche anno fa il Centro Studi Asl RmE "Santa Maria della Pietà". In un contesto molto dinamico e problematico come l'Esquilino, sono presenti associazioni e cooperative sociali come Lunaria, Save the Children, Mediazione Sociale, che presentano e portano a termine progetti di ricucitura dei tessuti urbani e di ricerca-azione, che coinvolgono ricercatori di diversa estrazione disciplinare, tra cui anche antropologi. La ricerca-azione di Lunaria sulle condizioni abitative del rione Esquilino, ad esempio, ha visto coinvolta una laureanda del corso di laurea specialistica in Discipline Etnoantropologiche, che ha curato la pubblicazione del dossier finale col patrocinio del I Municipio; presso Mediazione Sociale alcuni laureati di triennale in Teorie e Pratiche dell'Antropologia hanno trovato occupazione.

***Margherita:** Guarda tramite...io faccio assistenza a una signora invalida e l'accompagno al "Girasole", che è un posto dove ci sono tutti anziani, e una ragazza che lavora lì, le ho dato il mio curriculum e lei mi ha detto "Perché non fai il corso di mediatrice culturale, che ti può sempre servire?", e mi ha dato il nome di "Capo d'Arco" e ho fatto questo corso... quindi casualmente.*

E' in queste sedi che spesso si trova il canale di accesso al mondo del lavoro. Anche il servizio civile volontario presso le aziende sembra essere diventato uno strumento importantissimo per la selezione del personale.

***Pompeo Martelli:** Sei operatori del Servizio Civile dell'anno scorso, a chiusura del progetto, hanno continuato ad avere dei rapporti con noi di collaborazione, una collaborazione che si è trasformata, per quello che era possibile nell'ambito del nostro budget, in attività lavorativa.*

Pompeo Martelli fa qui riferimento all'esperienza di studenti di antropologia "romani" a cavallo tra triennale e specialistica, per i quali il servizio civile volontario, da loro svolto presso il "Santa Maria della Pietà", si è rivelato l'anticamera di successivi rapporti di collaborazione.

Il ricorso a stage e tirocini non ha costituito l'unica modalità di reclutamento. Le esperienze degli intervistati suggeriscono l'esistenza di altri canali di accesso:

presentazione di curriculum;

***int:** Cominciasti ad inviare curriculum vitae a tutte le associazioni non governative che erano iscritte al Ministero degli Esteri e nel frattempo continuavo a studiare perché stavo seguendo dei corsi di perfezionamento. Tra le organizzazioni non governative, un numero imprecisato, me ne rispose una, molto piccola che però faceva parte, fa parte di associazioni nazionali molto grandi che sono le ACLI, che sono un sistema associativo simile in un certo senso come struttura territoriale all'ARCI, però al proprio interno hanno una serie di servizi differenziati, e hanno questa piccola associazione non governativa che lavorava nei Balcani, parlo del '97. [...] Già dall'inizio, dal primo colloquio che ebbi con questa organizzazione non governativa, fu chiaro che mi sarei occupata di educazione allo sviluppo e di immigrazione, mentre lavorare sul fronte dello sviluppo internazionale non era neanche mio interesse, francamente.*

uso di reti informali (contatti personali, reti amicali, partiti politici), come indicato da una ricercatrice presso una fondazione milanese e dal presidente di Parsec, Claudio Cippitelli;

int: Assolutamente l'unico [lo dice con enfasi] modo in cui sono mai riuscita a trovare lavoro è stato attraverso le conoscenze personali. Per un lungo periodo dopo la laurea ho mandato il curriculum a tutte le associazioni, ONG, centri di ricerca di cui ero a conoscenza (alcuni trovati su Internet) e ho ricevuto solo una risposta (negativa) su circa 50 contatti.

Angelo: Quali sono i canali attraverso i quali entrate in contatto con gli aspiranti lavoratori?

Cippitelli: Amicali, questo è un mondo che molto spesso seleziona o si auto seleziona, attraverso rapporti amicali o professionali consolidati, di conoscenza comunque. Sempre di più ci stiamo sforzando di leggere curriculum, anche se è vero che ce ne arrivano pochi di curriculum di antropologi.

prosecuzione di un'attività lavorativa intrapresa già durante gli anni universitari, come nel caso di Federico Bonadonna ed Elena Ravesi, anche se in contesti istituzionali differenti, il Comune di Roma e i senza fissa dimora, in un caso, le scuole e l'inserimento degli alunni stranieri, nell' altro.

Bonadonna: Dal '92/'93 collaboravo con una serie di associazioni tra cui Arci Solidarietà e ho fondato appunto il settore Senza fissa dimora per Arci Solidarietà e collaboravo nella federazione romana di Rifondazione comunista, con l'allora rappresentante della commissione per le politiche sociali, che è diventata assessore alla promozione della salute. Io credo di avere potuto applicare le cose che ho studiato in particolar modo nell'ambito della tesi di laurea quando si è presentata l'occasione, per tutta una serie di cose come ad esempio l'esposizione 24 ore su 24 sotto lo sguardo di tutti che caratterizza secondo me le persone senza fissa dimora e quindi la creazione di alcuni servizi come ad esempio i centri di accoglienza diurni che prima non c'erano e questa cosa, studiata nella mia tesi di laurea, naturalmente grazie all'impegno dell'assessore del tempo, ha determinato un servizio di fatto nuovo nella città di Roma. All'inizio del '98 abbiamo infatti aperto una serie di centri diurni molto leggeri, dove le persone potevano andare non solo per farsi una doccia, cambiarsi l'abito etc. etc. ma anche semplicemente per riposare, guardare la televisione, stare al caldo, sedersi, farsi i fatti loro, cioè tutta una serie di cose che non richiedevano necessariamente uno scambio sociale, cioè di rielaborare un minimo di privacy che altrimenti in strada è negata, cioè non è data.

Elena Ravesi: [Il lavoro di tesi] Decisamente è stato rilevante perché ho fatto un lavoro sull'educazione interculturale e

sull'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole italiane, questo ha fatto sì che io potessi lavorare nell'ambito dell'immigrazione, nelle scuole addirittura, inoltre ho svolto contemporaneamente una stage al centro ascolto della Caritas sempre perché la mia tesi era legata ai processi migratori, e poi ho svolto attività extracurricolari nelle scuole...sono stata anche pagata per questo, ho fatto dei laboratori didattici ad orientamento interculturale, due volte: subito dopo la tesi di laurea e poi l'anno successivo, laboratori interculturali e di aiuto all'apprendimento della L2 per ragazzi stranieri delle scuole medie.

Le condizioni lavorative degli antropologi junior e senior occupati nel settore dei servizi sociali sono a tempo determinato. Il panorama occupazionale è caratterizzato dal ricorso a contratti di consulenza, contratti a progetto e assegni di ricerca.

Nel parlare delle loro condizioni, pur con accentuazioni su aspetti differenti a seconda delle esperienze personali, gli antropologi intervistati hanno indicato la *flessibilità* e la *precarietà* come i termini distintivi dell'orizzonte occupazionale. Le parole di Andrea Caprara (Asp, Agenzia di Sanità Pubblica della Regione Lazio) e Natale Losi (OIM) così raffigurano il quadro occupazionale del settore:

Caprara: Sono dei contratti annuali, che poi vengono di volta in volta rinnovati, [...] diciamo... viene avviato un contratto di consulenza.

Losi: Esiste una realtà, intendo della struttura del lavoro, dell'impiego che è veramente precaria, instabile.

E la rapsodicità dei contratti e delle occasioni di lavoro se, da un lato, non consente di fare progetti a lungo termine sul proprio percorso professionale e di vita, dall'altro, permette di condurre più ricerche contemporaneamente, fino ad arrivare a dire, come nel caso di un'antropologa consulente del Ministero degli Affari Esteri sui temi dell'immigrazione, che non è detto che «*il ragionare in termini di posto fisso sia proprio l'ideale per il nostro profilo professionale*». Alla luce di un rapporto di lavoro più strutturato, l'intervistata riflette sui precedenti sette anni di Co.Co.Co., di corse affannose, di collezioni di ricerche, fino a formare un profilo professionale che si configurava come un mosaico, le cui tessere erano le diverse attività svolte contemporaneamente. Il filo rosso che le univa era costituito da un tema comune: l'immigrazione. Nelle pieghe dell'intervista si legge:

int: Ho lavorato in questa organizzazione non governativa per circa sette anni con delle collaborazioni, ho lavorato principalmente sulla progettazione di iniziative finanziate dal Ministero degli Esteri, quella che è la linea di educazione allo sviluppo con delle iniziative locali, di territorio. Trattandosi poi di una Co.Co.Co., mentre lavoravo per loro sono riuscita a fare anche altre cose, ho lavorato per un istituto di ricerca, ho fatto delle indagini, ho coordinato un progetto europeo sulla formazione professionale, però il target era sempre quello della popolazione immigrata e quindi attività legate all'immigrazione o attività accessorie come può essere l'educazione allo sviluppo. Così facendo sono andata avanti per circa sette anni. Il patronato mi ha proposto invece un rapporto più strutturato, a tempo indeterminato, e io all'epoca, stiamo parlando circa di due anni fa, dopo tutta una serie di Co.Co.Co., di corse affannate e affannose per riuscire a sbarcare il lunario, perché poi si tratta di questo, lo accettai ben volentieri, anche se ad oggi, dopo due anni di attività, non sono sicurissima che il ragionare in termini di posto fisso sia proprio ideale per il nostro profilo professionale.

Proprio perché capaci di adattarsi alle esigenze dei progetti in un mercato del lavoro le cui coordinate venivano date, ai tempi della ricerca, dalla legge Biagi, gli antropologi sono molto appetiti. Come dice Pietro Vulpiani, *«con la legge Biagi e con la flessibilità del mercato del lavoro, c'è una tendenza nel settore pubblico, ma anche in quello privato, di lavorare. In questo panorama del mondo del lavoro così schizofrenico c'è molto più spazio per le figure professionali come quelle di sociologi e antropologi che vanno a svolgere comunque dei lavori a contratto. Queste figure professionali sono considerate utili e possono essere impiegate senza troppo impegno perché non si è vincolati a contratti indeterminati. Dunque aumento della domanda e della flessibilità dei contratti».*

Tuttavia, in assenza – anche in questo caso – della figura dell'antropologo tra le professionalità cercate e in presenza di più generiche *sensibilità* e formazione antropologiche richieste, *«l'antropologo»* - dice sempre Vulpiani nella sua intervista - *«deve riuscire a entrare nella fase della progettazione»*, per definire oggetto di analisi e obiettivi delle sue attività, evitando così di essere sottovalutato nelle sue potenzialità e capacità da datori di lavoro che poco sanno di antropologia e degli antropologi.

Per avere delle prospettive si deve entrare nel meccanismo progettuale, pubblici appalti di gara. Questa è una cosa che nessuno dice. In realtà tutto parte dai capitolati di gara, dagli appalti di concorso e dai progetti stessi. Se tra i profili professionali richiesti dal progetto ci sono figure di antropologi è

la cosa più semplice perché basta prenderli. Altro riscontro utile invece è avere un antropologo già nella fase di progettazione dell'appalto in corso perché è lì che sono previsti dei profili professionali di questo genere. Allora se il partecipante al bando di gara non presenta degli obiettivi mirati, la commissione gli boccia il progetto. La grande cosa sta nell'aver degli antropologi che elaborino le proposte in fase capitolare di gara per prevedere quel tipo di competenze e professionalità che ha l'antropologo. Io dirigevo i progetti per la Commissione Europea. Dal 2000 ho cominciato a dirigere il progetto su cinque paesi - prima era su sette - sugli ostacoli all'accesso ai servizi sanitari per gli immigrati. nel 2001 il Ministero del Lavoro aveva creato il Ministero delle Politiche sociali, e il direttore generale dell'Immigrazione aveva bisogno di un esperto. Poi dal Ministero del Lavoro mi sono spostato qui e ho lavorato direttamente alla creazione di quest'ufficio. Durante queste attività ho lavorato per la Banca Mondiale nel 1996, nel 1994/95 ho fatto consulenze varie per le Nazioni Unite, Commissione Europea, università, agenti di ricerca, privati, aziende.

In tal senso, si aprirebbero per gli antropologi impegnati nei servizi sociali prospettive molto interessanti. Si tratta, per dirla con Federico Bonadonna, di aprirsi alla città sin dalla strutturazione dei percorsi formativi universitari, pensando tirocini e piccole attività di ricerca rivolti a Roma e alla dimensione urbana, in generale, già dalla triennale.

I giovani laureati hanno solo a Roma qualcosa come 26 campi rom, uno diverso dall'altro, su cui operare la propria osservazione. Questo significa che c'è da osservare il rapporto non solo all'interno del campo rom, dei rom con le istituzioni, delle istituzioni con le associazioni, le dinamiche politiche interne alle associazioni, c'è una tale varietà di possibilità di scelta di osservazione che fanno impressione.

Bonadonna fa qui l'esempio dei campi rom, ma il suo discorso è estensibile ad altri ambiti dei servizi sociali. Caprara parla della sfera di sua pertinenza, quella sanitaria:

Sempre di più, diciamo, uno sguardo antropologico ai problemi sanitari, principalmente di sanità pubblica, può essere estremamente utile, nello stabilire delle politiche di prevenzione fondamentalmente che possano avere una maggiore efficacia rispetto a quelle che venivano messe in atto.

La strada suggerita dagli intervistati è quella di cucire i rapporti tra corso di laurea e territorio circostante, tra università e mondo del lavoro, pensando a un doppio movimento: uno di uscita da parte della disciplina dagli «antri dell'istituto di

etnologia», secondo l'espressione usata da Alek Zaremba nel ricordare i suoi anni universitari, e un altro, corrispondente, di ingresso da parte di antropologi applicati e di datori di lavoro, da incardinare nella didattica disciplinare.

E' questa una delle vie, secondo i nostri interlocutori, per dare una cornice scientifica a quanto viene sperimentato in ambienti extra-accademici e per ripensare margini, ambiti, metodologie e definizioni dell'antropologia, alla luce delle esperienze di lavoro multidisciplinare messe in campo nei diversi settori applicativi, che mettono in gioco nuove pratiche del fare ricerca e nuove mistiche della figura del ricercatore.

Gli interventi proposti chiamano direttamente in causa l'università e la formazione antropologica.

Come abbiamo visto tratteggiando le condizioni lavorative degli antropologi, le modalità di accesso alla professione applicativa sembrano risentire – trasversalmente ai tre settori - di un triplice condizionamento:

- la congiuntura del mercato del lavoro, sin qui discussa;
- l'insufficienza dei finanziamenti in quei settori dove l'antropologia trova applicazione;
- la rilevanza (e la percezione che, in qualche modo, si è fatta strada) dell'antropologia negli ambienti professionali.

Le prime due costituiscono la cornice delle modalità di accesso alla professione applicativa, la terza (l'indefinitezza di *chi* è un antropologo) informa i criteri di selezione. Al centro, vi è il ruolo dell'università, spazio della formazione, che appare agli occhi degli interlocutori - per quanto riguarda l'antropologia, in particolare - piuttosto statica e chiusa nel proprio guscio in un momento in cui le forme di reclutamento si fanno più dinamiche e flessibili e i corsi di laurea dovrebbero essere i serbatoi diretti cui vari enti, istituzioni pubbliche e private, organizzazioni non governative, associazioni dovrebbero attingere.

La formazione universitaria si è rivelata inadeguata di fronte a tutta una serie di compiti che gli antropologi applicati,¹²⁹ nei diversi settori, sono stati chiamati a svolgere.

Essi hanno, da un lato, segnalato la difficoltà a gestire un sapere quasi del tutto ignoto;¹³⁰ dall'altro, constatato sulla propria pelle la difficoltà a comunicare *chi* sia e *cosa* faccia effettivamente un antropologo,¹³¹ finendo per dedicarsi a compiti per cui sono richieste competenze diverse da quelle acquisite studiando.¹³²

Nello scarto tra quanto studiato all'università e le competenze richieste dai datori di lavoro, gli antropologi intervistati si sono visti costretti ad apprendere sul campo nuove competenze da saper gestire. Come dice Margherita Roggero nella sua intervista: *«Il pratico me lo sono inventato, confrontandomi con il bagaglio teorico che avevo ho costruito, anche confrontandomi con altre persone che avevano altre esperienze, degli strumenti pratici, per cui poi alla fine, secondo me è una professione quella dell'antropologo applicato che lo stesso antropologo si deve costruire, tenendo sempre presente il proprio bagaglio».*

In questa situazione, l'antropologia si trova schiacciata: da un lato, per la percezione che i datori di lavoro hanno del paradigma disciplinare, associato ad una formazione eccessivamente generalista e teorica e poco legata a obiettivi *tecnici*, facilmente riscontrabili e di impatto verso i terreni su cui si interviene; dall'altro, per la staticità, ai loro occhi, dei corsi di laurea, che creano poche possibilità per inserire

¹²⁹ Va, tuttavia, puntualizzato che si tratta di laureati di Vecchio Ordinamento. Come ha detto un'intervistata, parlando della sua formazione universitaria: *«Appartenendo al Vecchio Ordinamento non ho fatto stage né tirocini gestiti dall'Università, e anche la mia valutazione dei corsi si riferisce alla situazione pre-riforma. A mio parere prima della riforma (oggi non so come sia) si studiavano troppo le monografie e i testi degli studiosi italiani (anzi, dei professori), in particolare le opere sulla cultura contadina del sud. Avrei preferito invece studiare meno le tradizioni popolari e più la storia dell'antropologia, e quindi le scuole di pensiero – specialmente quelle contemporanee per sapere cosa succede fuori dai ristretti confini nazionali – e saperne di più sugli strumenti e tecniche di ricerca e sull'osservazione sul campo».*

¹³⁰ *«Per il CNR svolgo una ricerca statistica vera e propria, a cui io partecipo in minima parte, in base alle poche competenze che ho a livello statistico. Ho dovuto reinventarmi una professione, adeguarmi a questi tipo di ricerca e riuscire ad inserirmi formandomi per conto mio...»* (intervista ad Andrea Pelliccia)

¹³¹ Come dice Vulpiani: *«In genere gli antropologi lavorano però i datori di lavoro non sanno cosa vuol dire antropologo per cui ti danno altre denominazioni.»*

¹³² *«Ci sono alcuni laureati in antropologia che hanno praticamente abbandonato, tra virgolette la loro professionalità antropologica per occuparsi di indicatori, sistemi formativi...»* (intervista ad Andrea Caprara)

gradualmente gli studenti nel mondo del lavoro e che, a loro dire, tendono a replicare *cloni* dei loro mentori accademici.

Paradossalmente, in un quadro siffatto, quelli che sono considerati i punti di forza delle competenze antropologiche (il suo sguardo a tutto tondo, la capacità di gestire il nodo globale/locale, la ricerca sul campo e l'osservazione partecipante) diventano anche gli elementi che la mantengono in seconda linea rispetto ad altre estrazioni disciplinari. All'antropologia viene associata l'immagine della ricerca *pura*, dell'attenzione all'esotico e all'incontaminato, della "ricerca per la ricerca", i cui esiti immediati sono intangibili agli occhi dei datori di lavoro e dei finanziatori, in particolar modo.

Nello scontro col sociale, con l'applicabilità del suo sapere (non solo teorico, ma anche metodologico), l'antropologia è parsa così scontare un difetto di pratica, facendo affiorare, proprio col passaggio dal Vecchio al Nuovo Ordinamento, la sua non-esistenza sociale.

Nel contesto di forte precarietà del mercato del lavoro, in cui il riconoscimento della professionalità antropologica è insufficiente e i tempi di transizione tra l'uscita dall'università e l'ingresso nel mondo del lavoro sono alti, a guidare le scelte nella ricerca di una attività professionale è quella che nel corso del capitolo abbiamo definito *l'arte di arrangiarsi*.

Sono la costanza, la capacità ad adattarsi alle situazioni e l'elasticità a cambiare in corso d'opera, a spingere ad andare avanti in assenza di punti di riferimento precisi. E, nonostante le esperienze lavorative possano far sembrare che ci si allontani da essa, la formazione antropologica ritorna nei discorsi degli intervistati sotto forma di *passione*. E' questa passione che dà profondità prospettica e senso di continuità nella frammentarietà di percorsi piuttosto accidentati.

Il punto di vista dei datori di lavoro

Le condizioni sin qui delineate, in cui maturano i progetti, condizionano fortemente le priorità (distinte per i settori individuati dalla ricerca) e, di conseguenza, l'utilizzo dei fondi e il tipo di competenze richieste. Come già detto precedentemente, l'antropologia si trova schiacciata in questa situazione, indebolita anche

dall'indeterminatezza – agli occhi dei datori di lavoro – del suo paradigma disciplinare, dei confini dei suoi ambiti, della definizione della sua metodologia.

Appare rilevante come il problema non sia soltanto quello di una difficile collocazione nel mondo del lavoro. Gli antropologi hanno difficoltà a comunicare all'esterno le proprie competenze per quella che Martelli (Centro Studi Asl RmE “Santa Maria della Pietà”) ha definito nella sua intervista un problema di identità professionale:

Martelli: Chi sono? Cosa faccio? Cosa posso fare? A chi servo?

Parole che trovano la loro eco in quelle di Natale Losi (OIM, Osservatorio Internazionale delle Migrazioni):

Ho l'impressione che un datore di lavoro pensi all'antropologo come ad un professionista molto più indefinito e con una utilizzabilità all'interno di un contesto di lavoro meno definita di quanto non potrebbe essere quella di un laureato in economia, o un sociologo stesso.

Il passo successivo sarebbe quello di «definire meglio che cosa è verso il mondo di chi non è antropologo e la propria utilizzabilità in tanti settori». ¹³³

L'antropologia si trova qui a dover scontare un deficit di riconoscibilità (che non la rende immediatamente definibile come avviene per la storia, per l'economia o per il diritto, ad esempio) e l'assenza di rapporti sistematici tra università (dove gli antropologi si formano come esperti di un sapere disciplinare e, fino ad ora, hanno sviluppato le loro carriere) e mondo del lavoro.

In assenza di canali di accesso strutturati e di una descrizione chiara di *cosa* faccia un antropologo, sono le esperienze personali a dare la definizione della disciplina. Conoscere il tipo di sapere padroneggiato, il suo saper-fare, le sue potenzialità (interpretative e di intervento), in altre parole, viene rinviato alla sfera relazionale del rapporto datore di lavoro/consulente.

¹³³ Intervista a Losi.

Nell'entrare in un mercato del lavoro già di per sé frammentario, fondato su canali di reclutamento informali, sono i laureati a doversi fare carico del sapere disciplinare e a farlo conoscere, nella pratica lavorativa, a chi li assume.

Angelo: Che cosa definisce lei come antropologo?

Motta: Eh, bella domanda. Che fa quei determinati studi; no infatti a volte faccio fatica a definire gli antropologi. Forse li si potrebbe intendere come mediatori culturali nel senso più ampio del termine. Anzi no. Io sono del parere che la mediazione culturale, visto che sono dei gruppi umani che si incontrano dovrebbe essere sempre del gruppo, cioè se tu hai una equipe che lavora in un determinato ambito è tutta l'equipe che fa mediazione culturale approcciandosi ad un altro gruppo umano, ok? All'interno di questa equipe tu puoi avere il professionista che ha più strumenti degli altri che può darti delle chiavi di lettura che ti aiutano a fare mediazione culturale, questo è per me.

Fulvia Motta della Caritas Diocesana di Roma fatica a «definire gli antropologi», sovrapponendo il saper-essere¹³⁴ (ovvero lo sviluppo di quelle qualità socio-relazionali¹³⁵ che un antropologo deve acquisire durante il suo apprendistato) al saper-fare (ovvero quelle competenze¹³⁶ che un antropologo deve saper padroneggiare). «*Si è antropologi o si fa l'antropologo?*», sembra essere l'interrogativo sottaciuto della risposta dell'intervistata. Per lei, l'antropologo è un esperto della mediazione culturale, perché in tale ambito la Caritas si è servita di essi. Spostandoci nel campo della cooperazione internazionale, la situazione non cambia. Marcello Goletti di «Movimondo» non sa in cosa consista la formazione antropologica. Egli ha costruito la percezione di cosa faccia un antropologo lavorandoci insieme. Un percorso di conoscenza, il suo, che ha riservato sorprese e accresciuto la curiosità, di fronte a un approccio all'oggetto di studio e al lavoro «*diverso, dinamico, partecipato*». Si legge nell'intervista:

Angelo: Lei ha accennato all'«expertise» di questa antropologa. In cosa consiste?

¹³⁴ Omohundro 1998.

¹³⁵ Ad esempio, agilità sociale (imparare rapidamente le regole del gioco in situazioni non usuali, per essere più facilmente accettato), osservazione, progettazione, accuratezza nell'interpretare un comportamento, ecc. (Omohundro, 1998).

¹³⁶ Saper tracciare mappe, intervistare al fine di ottenere informazioni su attitudini, conoscenze e comportamenti di soggetti o gruppi sociali, cooperare in gruppi di ricerca etnografica o archeologica, ecc. (*Ibidem*).

Goletti: *Premesso che dal punto di vista tecnico sono in materia assolutamente ignorante. Riporto questa cosa per sua specifica definizione, nel senso che lei ha portato per esempio tutta una serie di indicazioni, di procedimenti da seguire per identificare i termini di riferimento, poi selezionare le persone che dovevano eseguire quest'indagine partecipata nei villaggi. Ha contribuito e qui da antropologa per esempio a selezionare i villaggi, lei non aveva competenza su, non aveva conoscenza diretta dei villaggi, delle situazioni che si creavano, però a fronte del panorama ha presentato, ha dato delle indicazioni metodologiche su come scegliere, ha dato delle indicazioni che sono stati molto utili alla selezione dei villaggi e poi delle persone. E poi ha contattato queste persone con un approccio molto interessante, molto dinamico, molto partecipato. Ora dire che questa è l'expertise dell'antropologo è assolutamente generico, soprattutto appunto detto da uno non del mestiere. Però ecco sono stati questi aspetti più metodologici, su aspetti sociali di interlocuzione con popolazioni di villaggi in cui io credo, da ignorante in materia, che il background educativo che aveva questa ragazza è stato molto utile a lei e noi.*

Molto spesso nel cercare lavoro, gli antropologi sono preceduti da stereotipi e pregiudizi che intervengono a definire la disciplina. Gianni Italia (ISCOS), ad esempio, ha letto *Tristi Tropici*, conosce le monografie di Evans-Pritchard e Malinowski, e su di esse ha costruito la sua convinzione che l'antropologia sia una disciplina «statica, che guarda al passato».

Italia: *Un antropologo che guarda indietro è sempre utile, ma l'antropologo dovrebbe guardare avanti, da adesso in poi: quali sono le cose da salvare nel rapporto tra gli uomini dovrebbe essere il tema dell'antropologo, cioè come salvare le differenze, come valorizzarle, come farle lavorare insieme. Io sarei più per questo tipo di utilizzo dell'antropologia che non solo di dire guardiamo come stanno gli ultimi beduini...*

L'antropologo, secondo il dirigente dell'organizzazione non governativa legata alla CISL, dovrebbe guardare al futuro. Non studiare solo i *beduini*, non guardare alle società extra-europee. Un'esigenza, questa, manifestata da più datori di lavoro intervistati, che tuttavia si fonda sull'associazione tra Africa, America Latina e Sud America e le immagini di territori puri, incontaminati, fuori dalla storia, *primitivi*. Natale Losi ben sintetizza il contesto di reclutamento in cui si inseriscono gli antropologi:

Losi: *Se uno pensa che gli antropologi abbiano delle conoscenze fumose probabilmente tenderà a non assumerli, se uno pensa invece che la sensibilità alla conoscenza dei vari aspetti delle*

appartenenze culturali è importante per saper lavorare in un gruppo interculturale piuttosto che per affrontare problemi che hanno a che fare con l'interculturalità, privilegiano un antropologo rispetto ad uno scienziato politico.

L'idea di antropologia espressa dai datori di lavoro intervistati è il frutto di un complesso gioco di rimandi, che lega sapere e competenze antropologiche ai loro oggetti di studio. Gli antropologi studiano contesti extra-europei; tali contesti, a loro volta, sono descritti con le immagini del *semplice*, del *lontano*, dell'*acefalo*, in opposizione al *complesso*, al *vicino* e all'*istituzionale*; in virtù delle caratteristiche delle aree studiate dall'antropologia e dell'esperienza di ricerca sul campo dei Malinowski, degli Evans-Pritchard, delle Margaret Mead (autori di monografie storicamente situate, ma che evidentemente nell'opinione di non antropologi contribuiscono ad *entificare* la disciplina), essi sono incapaci di sapersi muovere in contesti istituzionali e complessi.

I laureati DEA alle prese con il mondo del lavoro sono descritti come persone dotate di buona volontà ma sprovvedute a causa di un'università incapace di formare alla pratica della ricerca e del lavoro sul campo.

Esemplificativi sono a tal proposito alcuni passaggi dell'intervista a Vanda Altarelli:

Altarelli: Ho visto un sacco di ragazzi che sono venuti dopo lo stage e non sapevano che cosa dire, perché non avevano capito parecchie cose, proprio perché hanno dei bagagli culturali molto teorici che poi non sanno come mettere in pratica. Credo anche che questi ragazzi una volta che vanno sul terreno debbano essere seguiti di più. Noi non ci possiamo permettere di andarli a seguire sul terreno perché questo fa parte della didattica; noi possiamo facilitare.

Angelo: E attraverso quali strumenti?

Altarelli: Noi abbiamo dei progetti e chiediamo se qualcuno è interessato ad andarci a lavorare fornendo la possibilità di andare sul terreno, però poi non possiamo assicurare il survey didattico, il monitoraggio didattico che dovrebbe essere eseguito dall'università, dal professore.

Angelo: E finora non è avvenuto? Non avete ottenuto dei buoni risultati?

Altarelli: No, non voglio dire questo, abbiamo semplicemente visto che ci sono molte lacune.

Angelo: E come è possibile colmarle?

Altarelli: Glielo ho detto, soltanto con la pratica di campo.

Angelo: Ma sembra un po' un cane che si morde la coda.

Altarelli: Non è vero, perché se vai in Francia i professori portano sul terreno per due o tre settimane gli studenti e lavorano con loro a pieno tempo, un mese, fanno venire anche venire altre persone e permettono di aprire gli occhi con la pratica su determinati aspetti. E questo è un problema di pratica. [...] Non è necessario andare

nel terzo mondo si possono fare ricerche di campo anche in Italia, io conosco tantissimi posti, in Francia, in Svizzera ove si organizzano stages di un mese un mese e mezzo sul terreno, dove ci sono dei docenti che non sono sempre gli stessi, che cambiano e che sono coordinati da un direttore della ricerca.

L'intervista di Pompeo Martelli illustra ancora meglio come il gioco di rimandi prima descritto lavori a costruire le percezioni di cosa sia l'antropologia e di cosa debbano fare gli antropologi per cambiare la propria situazione.

Ho come l'impressione che sono molto orientati a pensare che la metodologia della ricerca si svolga nella ricerca etnografica e come se la ricerca etnografica validasse ogni possibilità di ricerca; ora, la ricerca etnografica per come ho visto farla si risolve nella metodica dell'intervista al soggetto che va anche bene però è molto difficile immaginare nell'ambito dei processi di organizzazione istituzionale, come per esempio in un'istituzione sanitaria o istituzioni scolastiche o programmi di questa natura, che la ricerca etnografica, basata quasi esclusivamente su criteri di tipo qualitativo, possa portare a risultati tali da poter essere poi considerati valevoli poi ai fini di una progettualità.

Ho come la sensazione che padroneggiano malamente o meglio non padroneggiano affatto strumenti di analisi quantitativa, non sanno niente, non hanno la minima idea di quanto sia necessario nell'area "loro", della loro ricerca ma soprattutto se loro vogliono avere una sponda di attività professionale con altre professioni, quanto sia necessario poter giustapporre nell'area della ricerca, strumenti di indagine qualitativi e ho come la sensazione che questo gap sia effettivamente di carattere formativo tipicamente italiano.

Il discorso di Martelli parte da una *sensazione* di cosa possa fare l'antropologo (che si riduce nella sua visione a fare interviste), maturata osservando tirocinanti non ancora laureati e all'inizio di una formazione caratterizzata da un lungo apprendistato e leggendo testi di antropologi nel corso della sua formazione, fino a spingersi a *valutazioni* sull'antropologia italiana in generale. Le difficoltà degli antropologi a farsi strada negli ambienti professionali sarebbe connessa, a suo dire, alle lacune di una metodologia eccessivamente qualitativa, esclusiva caratteristica della formazione antropologica italiana. Subito dopo, l'intervistato precisa:

Io non faccio l'antropologo, ma ho le capacità di leggere anche di antropologia e da quello che ho letto e da quello che vedo questo non accade in altri ambiti dell'antropologia dove questa si interessa ad esempio alle istituzioni sanitarie, scolastiche, e ho visto lavori, progetti dove questa professione, accanto a quella di altri medici, psicologi, sociologi, trova il suo spazio ma fa valere le sue competenze perché fa valere all'interno di questo spazio un

rigore che non si limita solo a queste interviste etnografiche, a questa storia di vita.. ecco! ecco!

Ho come la sensazione che qui tutto ruoti intorno all'idea che la storia di vita sia l'unico elemento essenziale della ricerca antropologica e mi permetto di dire che in questo campo non sono gli unici gli antropologi ad avere competenze...basta pensare al nostro mestiere (psichiatria-psicologia), insomma non è che non siamo così lontani dalla raccolta delle storie di vita, in fondo la medicina da sempre ha un'idea fondamentale che è l'anamnesi che è la raccolta delle informazioni, forse noi abbiamo criteri diversi, giustamente, con obiettivi diversi, noi siamo ben preparati in questo... anzi siamo talmente ben preparati che abbiamo colmato quelle carenze che magari proprio l'antropologia ci ha fatto notare negli anni e nel mondo in aree di ricerca biomedica molto avanzata, soprattutto in area nordamericana, canadese, australiana, la "narrative medicine", la medicina non solo basata sulle evidenze ma la medicina narrativa sta avendo un notevolissimo successo e questo anche perché alcuni grandi nomi che hanno un grande rapporto con l'antropologia, soprattutto con l'antropologia medica come Byron Good, Arthur Kleinman, hanno fatto scuola su questo e noi impariamo; la cosa caratteristica è che secondo me in Italia stanno imparando più i professionisti della nostra categoria che quelli della vostra, ho come la sensazione che voi non sappiate quasi nulla dell'area dell'antropologia sanitaria, medica, c'è molta poca formazione in questo settore, probabilmente ha a che fare con gli interessi dei programmi di ricerca che seguono le vostre università e secondo me voi siete ancora molto poco formati su questo e questo è un altro gap che ho notato, allora probabilmente questa nostra attività insieme alla vostra mi auguro proficua collaborazione anche futura permetterà anche agli studenti di fare più esperienza su questi terreni, perché poi sono dei terreni su cui un giorno potranno lavorare...

Se la ricerca etnografica si riduce alle storie di vita – cancellando in un colpo solo parte importante della storia della disciplina – noi psicologi vi stiamo raggiungendo. Anzi, vi stiamo superando, perché padroneggiamo la ricerca quantitativa, non presente nel vostro patrimonio conoscitivo: sembra essere questo il filo del discorso di Martelli. Gli antropologi sarebbero incapaci di confrontarsi, di lavorare in equipe, di interrogarsi, a differenza degli psicologi, su come stanno cambiando e si contaminano le altre discipline. Eletta la ricerca sul campo a crisma auto-validante di scientificità, essi non sarebbero in grado di lavorare per le istituzioni, né tanto meno di conoscerle. Un esempio di buona antropologia è quello fornito da una giovane tirocinante, che ha deciso di fare la tesi di laurea sull'istituzione presso la quale prestava il servizio civile.

Una specializzanda che ha fatto il servizio civile con noi, proprio durante il servizio civile, ha maturato l'idea che poteva andare ad un percorso di tesi specialistica sulle nostre esperienze, sui nostri

progetti ed in particolar modo sulla dimensione museale e questa è una esperienza molto utile perché lei adesso con la borsa di studio dell'università ha fatto un giro... E' stata molto brava devo dire, è andata a Parigi, noi l'abbiamo messa in contatto con altri centri in Belgio, in Olanda, con altre strutture e lei ha fatto un grande lavoro di squadra, ha fatto in modo di seminare queste idee non solo nel nostro Centro, ma anche in altri centri durante questo periodo di studio e ha fatto un grande lavoro di squadra. Allora questa è una persona che ha saputo lavorare bene, brava e ha saputo tenere fede a un contratto in qualche modo, è entrata in rapporto con noi e si è resa conto che a questo gruppo di lavoro lei poteva dare delle cose. E' come se questa esperienza le abbia permesso di imparare quale è la logica delle istituzioni, come si lavora per un servizio pubblico, per cui lei ad esempio non ha dimenticato questa missione e quando lei andava in giro per la sua tesi, andava in giro come se fosse una di noi, ha prodotto materiale veicolandolo attraverso il suo lavoro con i nostri contenuti, per cui ha fatto un lavoro anche per noi, ha fatto conoscere noi agli altri che noi non conoscevamo...e quindi ha fatto rete su questo... che è quindi è uno dei principi fondamentali nell'ambito delle comunità, cioè fare rete ed in questo senso credo che sia una bravissima antropologa perché entra bene in questo meccanismo.

In quest'ultimo caso, la laureanda indicata da Martelli - connettore di network che lavora per le istituzioni ed è parte di esse – sfugge allo stereotipo dell'antropologo solitario, poco gestibile durante i progetti, *moto perpetuo di teoria*, del quale ha parlato gran parte dei datori di lavoro.

Cibati del mito dell'esotico e della ricerca pura, della mistica del ricercatore solitario, quasi tutti gli intervistati hanno, infatti, messo in risalto come gli antropologi siano difficilmente controllabili nei limiti di progetti di breve durata. L'attenzione agli aspetti teorici dovrebbe, a loro dire, cedere il passo «*a qualcosa di concreto, a qualcosa di più diretto per le popolazioni per le quali lavorano*», a «*ricerche, però, che abbiano sempre un risvolto pratico e concreto con la popolazione presso la quale si va a fare ricerca*».¹³⁷

In tal quadro, dove per gli antropologi sono previsti compiti di *facilitatori* (intervista Caprara, Asp), *formatori*, *valutatori*, *ricercatori*, *mediatori*, *cultural-planner* (intervista Mariotti, Museo Nazionali Arti e Tradizioni Popolari) e *capacity-building* (intervista Losi, OIM) e dove è la dimensione del *saper fare* appreso sul campo ad essere centrale, l'apertura del mercato del lavoro alle competenze antropologiche passa principalmente per l'affermazione di queste nuove figure professionali piuttosto che attraverso l'ampliamento degli spazi esistenti.

¹³⁷ Intervista a Gentile, Ministero Affari Esteri.

Le dimensioni del lavoro d'equipe – al cui interno diventare risorse ed elemento aggiunto - , della multidisciplinarietà – per costruire, mediante una grande disponibilità alla contaminazione con altri saperi, un linguaggio comune tra competenze diverse - , dell'adattabilità a ruoli eclettici, sono le chiavi di volta di tale panorama lavorativo. In questo contesto, l'antropologo, con la sua capacità di saper leggere in profondità le modalità delle relazioni e i cambiamenti in atto, costituisce una figura fondamentale per esperire gli altri e meglio organizzare l'incontro trans-culturale.

E' in quest'ottica, a loro dire, che andrebbero rafforzate e strutturate le intersezioni tra università e mondo del lavoro e riformulata l'offerta formativa.

Gli antropologi applicati e la formazione universitaria

Le valutazioni sulla formazione ricevuta all'università da parte degli antropologi applicati sono state formulate alla luce della loro esperienza professionale, delle competenze loro richieste e del ricordo che essi avevano della loro esperienza universitaria.

L'idea di fondo è quella di un mondo dell'università distante da quello del lavoro e di un'acquisizione di competenze legate più al *training*, all'apprendere facendo, piuttosto che a quanto studiato all'università. Per quanto siano diversi i settori applicativi individuati, le valutazioni sulla formazione ricevuta tendono ad evidenziare parecchi punti in comune.

Tabella 5 - Valutazione della formazione

Punti Forza	Punti Deboli
Preparazione molto approfondita in teoria e storia degli studi	Troppa teoria, poca pratica
Clima di forte effervescenza	Formazione eccessivamente generalista
Presenza di maestri fortemente stimolanti	Assenza di un riscontro tra formazione e applicazione

Fonte: Interviste in profondità

Come si può leggere dalla Tabella 5, gli intervistati hanno evidenziato tra i punti di forza della formazione ricevuta una preparazione molto approfondita nella teoria e storia degli studi, la presenza di maestri fortemente stimolante (si pensi a Carpitella, a Cirese, ad esempio), il clima di forte effervescenza di quegli anni universitari, in cui politica e università si incrociavano. Esplicative sono le parole di Vito Lattanzi («*I seminari di antropologia erano dei veri e propri laboratori, un impegno a metà con la politica*») e Roberta Tucci («*Eravamo a ridosso dal '68, abbiamo vissuto il '77, avevamo docenti che ci preparavano a tutto tondo*»).

Tuttavia, quelli che sono indicati come punti forza, aprono agli elementi di debolezza della formazione ricevuta. L'approfondimento nella teoria degli studi è stato troppo sproporzionato rispetto all'apertura verso la dinamicità del reale, la preparazione universitaria eccessivamente autoreferenziale e generalista.

Così, settore per settore, gli antropologi applicati sono passati a suggerire eventuali riformulazioni dei curricula, alla luce delle esigenze dei rispettivi ambiti occupazionali. I parametri presi in considerazione sono due: le competenze da trasmettere e le iniziative da prendere per una riformulazione dell'offerta didattica.

Tabella 6 - Servizi Sociali

Competenze da trasmettere	Iniziative da prendere
Ricerca qualitativa	Maggiore aderenza alla realtà
Formazione	Andare oltre gli stages e i tirocini (Accordi quadro con gli enti)
Identificazione di bisogni sociali	Maggiore insistenza su strumenti analitici e metodologici specifici
Valutazione degli interventi sociali e di cambiamento culturale	
Mediazione	

Fonte: Interviste in profondità

Gli antropologi applicati nei servizi sociali hanno suggeriscono di colmare il gap tra università e mondo del lavoro. Un corso di laurea che voglia formare in questa direzione deve avere un maggior radicamento nel territorio, una maggiore capacità di saper leggere le situazioni e di sapersi inserire nei contesti del territorio nel quale l'università è inserita. Bisognerebbe investire fondi in tal senso, andando oltre stage e tirocini e pensando a un ruolo differente per la tesi di laurea, inserita magari nell'ottica dei progetti delle organizzazioni presso le quali si presta il tirocinio. Contemporaneamente, bisognerebbe direzionare la formazione verso l'acquisizione di una metodologia rigorosa: saper scrivere un questionario, saper costruire una guida di intervista, saper analizzare i dati quantitativi e il contenuto delle interviste.

Tabella 7 - Cooperazione allo Sviluppo

Competenze richieste	Iniziative da prendere
Ricerca qualitativa	Creazione di una rete tra università
Progettazione	Stage e tirocini con Ong sul campo (integrazione tra tirocinio, tesi e progetti post-lauream)
Monitoraggio	
Valutazione degli interventi sociali e di cambiamento culturale	Maggiore spazio per la metodologia (multidisciplinarietà, ricerca-azione, saper scrivere progetti)
Ricerca-azione partecipativa	
Comunicazione	
Formazione	

Fonte: Interviste in profondità

I suggerimenti degli antropologi applicati nel settore della cooperazione internazionale sono fortemente collegati alle esigenze dei progetti di sviluppo. Oltre alla marcata insistenza per l'acquisizione di una metodologia della ricerca che sia più vicina al *training*, alla dimensione dell'apprendere facendo, gli antropologi intervistati hanno auspicato un'offerta formativa più trasversale, che si apra all'agricoltura, all'urbanistica, alla comunicazione e a un maggiore spazio

all'informatica e all'apprendimento delle lingue straniere, che attivi esperienze di lavoro di equipe con esperienze disciplinari di diversa estrazione.

Tabella 8 - Beni Culturali

Competenze da trasmettere	Iniziative da prendere
Ricerca	Impostazione di una didattica costruita sul dialogo tra università e musei
Schedatura	
Catalogazione	Tirocini e seminari mirati all'ambito lavorativo
Informatizzazione	
Inventariazione	
Didattica	
Organizzazione	
Allestimento	
Metodologia e pratica del rilevamento sul terreno	
Conoscenza della legislazione sui beni culturali	

Fonte: Interviste in profondità

Anche gli antropologi che hanno trovato occupazione presso il settore dei beni culturali hanno indicato in una migliore strutturazione delle relazioni tra università e ambiente lavorativo, attraverso l'attivazione di tirocini e seminari mirati.

La riformulazione dell'offerta didattica dovrebbe andare in due direzioni: da un lato, la possibilità di studiare il museo nella sua dinamicità come istituzione; dall'altro insistere sull'aspetto metodologico, insegnando già durante il corso di studi a fare le catalogazioni, a condurre le interviste, a scrivere un diario, a saper usare i nuovi software informatici.

In conclusione, la ristrutturazione dei curricula dei corsi di laurea in antropologia dovrebbe seguire tre direttrici:

- creare dei canali (possibilmente dei distretti) tra università e mondo di lavoro in modo tale da colmare il gap attualmente esistente;
- costruire dei profili professionali più definiti, più facilmente percepibili da parte dei datori di lavoro e delle istituzioni;
- prevedere nell'ambito dell'ordinamento didattico maggiore spazio a momenti extra-universitari, a insegnamenti di carattere metodologico e a corsi che coniughino il sapere-fare al sapere "teorico".

III. Tra inter-disciplinarietà e autarchia: la nascita del corso di laurea triennale in Teorie e Pratiche dell'Antropologia

Di pari passo al tentativo di mappare lo spazio irrelato tra università e mondo del lavoro, di ritessere un ordito smagliato seguendo le traiettorie (di reclutamento lavorativo e di negoziazione e consolidamento di una professione *sotto traccia*) di laureati con formazione antropologica, di ridefinire insieme a loro le configurazioni

che il sapere antropologico assumeva a seconda dei contesti di applicazione e di come si colorasse anche di un sapere tecnico da padroneggiare, che rimandava a competenze acquisite lavorando, iniziavo la ricerca sul campo presso i due corsi di laurea in antropologia attivati presso la Facoltà di Lettere e Filosofia.

Etnografia dei corsi di laurea. Era questa già una prima difficoltà da affrontare, che si è poi riproposta anche in sede di titolazione di questa ricerca. Potevo immaginare l'etnografia di una facoltà o di un dipartimento, istituzioni che rimandavano a spazi fisici e scientifici dai confini definiti. Ma non esiste una facoltà di antropologia, come c'è invece quella di sociologia, e il dipartimento poco interviene sulla costruzione dei percorsi didattici.

Restavano i corsi di laurea, il cui *spazio* è definito da *tempi*: dalle riunioni di consiglio di corso di laurea alla presentazione agli studenti, ad ogni inizio di anno accademico, dei docenti ad essi afferenti e degli insegnamenti impartiti, dalle sedute di tesi di laurea alla presentazione delle convenzioni di tirocinio. Essi mi si sono subito presentati nel loro carattere interstiziale tra la Facoltà, il dipartimento e le “vecchie” cattedre. Organizzazioni deboli, perennemente *in fieri*, senza fondi da gestire e senza strutture di supporto (la segreteria didattica fa capo all'intero dipartimento, al quale afferiscono glottologi, linguisti, etnomusicologi e dal 2008 anche geografi) in grado di coordinare il loro funzionamento, senza incentivi economici alla complessa articolazione delle attività cui devono dedicarsi i presidenti di corso di laurea. Potente categoria identificativa per gli studenti, il corso di laurea è stato cornice di riferimento nei discorsi dei docenti solo nelle particolari circostanze sopra indicate. Altrimenti informalmente tra i corridoi del dipartimento o all'interno di interviste aperte ho sentito parlare di concorsi, di cattedre, di *stili cattedratici*, di maestri e di allievi, di contrapposizione tra scuole, di insegnamenti di servizio e di ambiti di declinazione antropologica individuale. Modalità di interpretare lo spazio universitario, che si sono fatte esse stesse – come vedremo nel capitolo successivo - griglie interpretative di tale luogo anche da parte degli studenti.

Il mancato riferimento diretto alla dimensione spaziale creava spaesamento. Qual era il territorio del corso di laurea? Esso non ha in dotazione stanze per il ricevimento docenti, aule, biblioteche, laboratori; può, al più, appoggiarsi ad essi, ma non essere localizzato attraverso di essi.

Quando i docenti comunicavano luogo e orario di ricevimento, non dicevano che la loro stanza era presso il corso di laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia, ma che si trovava presso i locali del dipartimento al pianterreno della Facoltà di Lettere e Filosofia.

In questo modo l'allora presidente Alessandro Lupo cercava di orientare gli studenti in occasione dell'annuale presentazione del corso di laurea triennale:

Cari ragazzi, se vorrete diventare antropologi dovrete imparare a orientarvi tra i nostri locali. Orientarsi alla Sapienza è il passepartout per i territori più esotici. Sarà più facile orientarvi nelle periferie di Lagos o Rio de Janeiro, che tra Villa Mirafiori e il piano terra.

Il nostro corso di laurea è infatti dislocato tra più sedi: le lezioni si tengono presso questa Facoltà, che è la Facoltà di Lettere e Filosofia, e presso la Facoltà di Economia, perché alcuni dei nostri insegnamenti sono tenuti anche presso un nostro corso fratello, Ecis, Economia e cooperazione allo sviluppo. Le lezioni del prof. Manzi, di antropologia fisica, si tengono al di fuori della Facoltà di Lettere, presso il dipartimento di Biologia Animale e dell'Uomo, situato in una delle sedi della Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali.

Poi abbiamo accordi di mutuaione con le Facoltà di Psicologia 2, di Filosofia e di Scienze Orientali, presso le quali potrete ottenere i crediti in discipline pedagogiche, psicologiche, filosofiche e di studi orientali.

Infine, non tutti noi docenti effettuiamo il ricevimento studenti presso i locali di questa Facoltà: i proff. Rita, Iuso, Schirripa e Testa fanno ricevimento presso la Facoltà di Filosofia a Villa Mirafiori, che si trova su via Nomentana. Tutti gli altri fanno ricevimento presso le stanze che il dipartimento di Studi Glottoantropologici e Discipline Musicali¹³⁸ ci ha messo a disposizione: io, i proff. Minicuci, Tiberini, Pavanello, Giuriati al pianterreno, i proff. Lombardi Satriani, Ricci, Faranda, Sobrero e Simonicca al terzo piano, nell'ala riservata al dipartimento di Italianistica.

La segreteria didattica, come la biblioteca, si trova al pianterreno della Facoltà, il laboratorio audiovisivo e di tecniche del suono al terzo piano.¹³⁹

Prima ancora di presentare i docenti del corso di laurea e gli argomenti dei moduli da loro tenuti, di illustrare il funzionamento del nuovo ordinamento, il meccanismo di acquisizione dei crediti e le modalità di costruzione del percorso didattico attraverso il soddisfacimento delle esigenze della tabella ministeriale, Lupo tenta di

¹³⁸ L'accorpamento tra il dipartimento di Studi Glottoantropologici e Discipline Musicali e l'Istituto di Geografia (e la contestuale nascita del nuovo dipartimento delle Scienze degli Spazi, dei Segni e delle Culture) era al tempo della presentazione ancora in via di definizione.

¹³⁹ Presentazione agli studenti del corso di laurea triennale in Teorie e Pratiche dell'Antropologia tenuta il 2 ottobre 2007 presso l'Aula IV della Facoltà di Lettere e Filosofia.

circoscrivere il corso di laurea, dando ad esso una definizione innanzitutto spaziale. E lo fa contestualizzando tale tentativo in una cornice antropologica, evocando l'esperienza del viaggio, che gli studenti iscritti, in quanto futuri antropologi, sicuramente faranno, accostando il vicino e il lontano, Lagos e villa Mirafiori. Lupo crea attese, suscita aspettative, coinvolge: «*Orientarsi alla Sapienza è il passepartout per territori più esotici*». Il corso di laurea viene localizzato secondo due direttrici: quella degli spazi universitari, delle aule di lezione e di esame, dei locali di ricevimento, delle biblioteche, dei laboratori e delle segreterie, e quella disegnata dalle convenzioni di tirocinio, dagli ambiti di studio e dai campi di ricerca aperti dai docenti. Durante la presentazione, la poliedricità dell'antropologia viene spazializzata. Nel discorso di Lupo, facendo riferimento alle discipline con le quali essa dialoga nel percorso di corso di laurea (dall'antropologia fisica alla psicologia, dalla filosofia agli studi orientali) e all'interno del dipartimento, costituito, come ha ricordato l'allora presidente, da etnomusicologi, glottologi e di lì a poco anche geografi; nelle presentazioni da parte dei singoli docenti dei propri corsi e delle aree di interesse, mostrando i terreni di ricerca presso i quali era possibile, solo in vista di una tesi di laurea specialistica, fare una prima etnografia.

Lombardi Satriani parlò del sud Italia come luogo elettivo delle ricerche demologiche ed antropologiche, Lupo presentò i suoi campi di ricerca in Mesoamerica, la Tiberini negli Stati Uniti e nel Canada, la Rita, Sobrero e Simonicca illustrarono la recente apertura di un terreno etnografico in Uruguay, presentando il suo modulo di "Istituzioni di Etnologia", Pavanello fece riferimento alla Missione Etnologica in Ghana, inaugurata da Grottanelli, proseguita da Signorini e da lui ereditata a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta.

La presentazione agli studenti dava una visione statica del corso di laurea, una fotografia del suo territorio, all'interno dell'università e nelle sue diramazioni esterne, che seguivano i percorsi individuali di ricerca dei singoli docenti e ricercatori incardinati.

Nel corso dell'incontro non fu dato spazio a domande degli studenti e non fu possibile capire se questi ultimi avessero recepito quanto loro detto. I docenti avevano costruito una cornice in cui ci si pensava tutti antropologi, in cui i tempi emergenziali della routine di un corso di laurea e quelli ritmati dagli appelli d'esame

e distinti da un “3” che si andava a sommare a un “2” si illanguidivano nella prospettiva finale di poter condurre un’etnografia. Esperienza che sarebbe stata possibile solo al termine del quinquennio, la cui durata non poteva essere inferiore ai sei mesi e che, tuttavia, non dava diritto a definirsi già antropologi. Nel parlare agli studenti, i docenti non erano usciti dal proprio punto di vista sull’università. Ognuno di loro si era auto-rappresentato mostrando gli esiti felici del proprio apprendistato, senza alludere agli ostacoli e alle deviazioni incontrate lungo il tragitto.

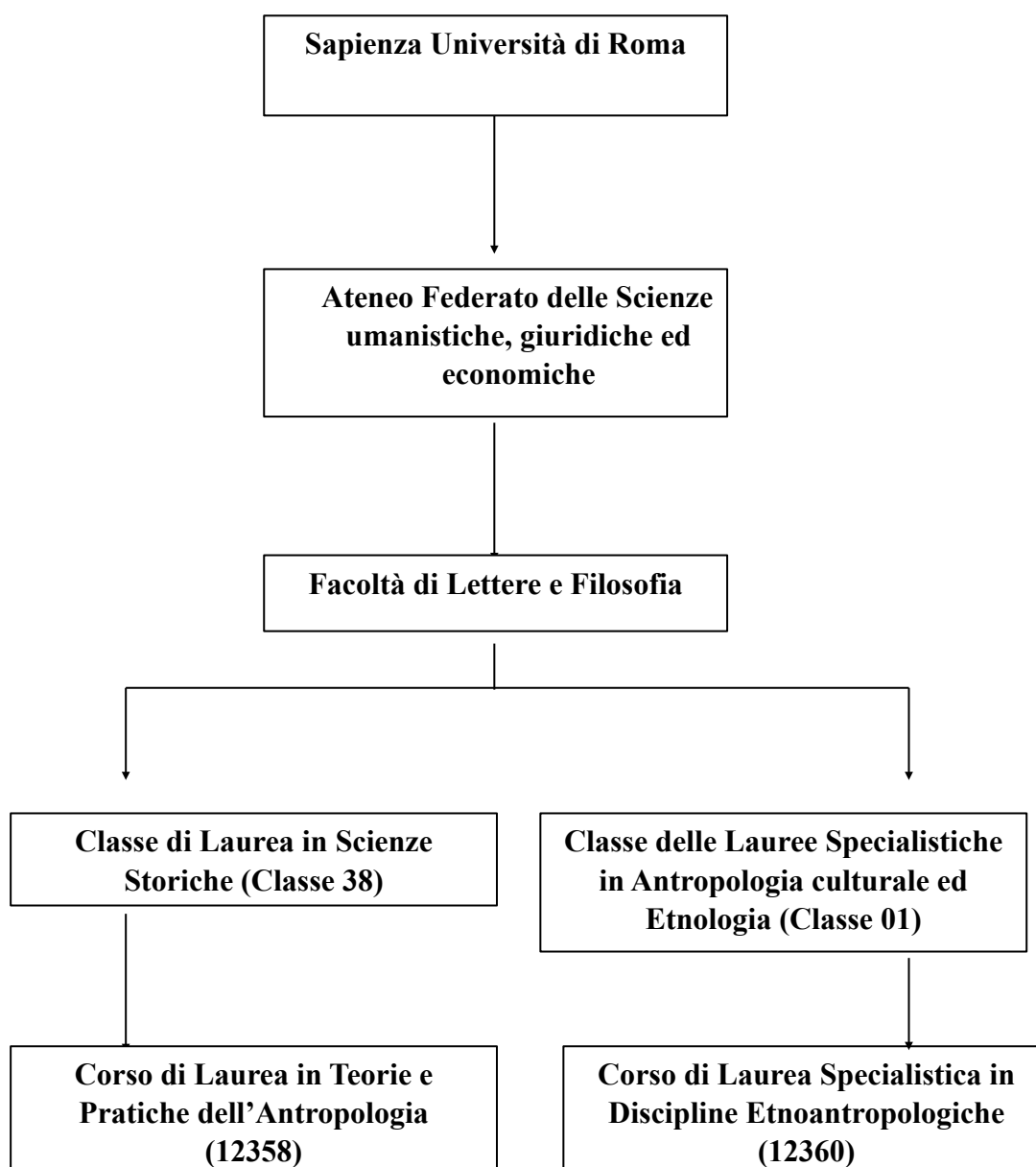
Al termine dell’incontro, alcuni studenti rimasti a sostare all’ingresso dell’aula IV, dove si era tenuta la presentazione, si chiedevano cosa significassero parole come “incardinamento”, “compartimentazione” e “mutuazione”, dove si trovasse il dipartimento di Biologia Animale e dell’Uomo e cosa significasse che a Lettere c’erano tre Facoltà in una, contemporaneamente sognavano già viaggi in Messico, in Africa e in India.

La *dislocazione* del corso di laurea, la *distinzione* tra docenti a contratto e docenti incardinati, la *mutuazione* di moduli da altre Facoltà, la *compartimentazione* disciplinare irrigidita dai vincoli burocratici della tabella ministeriale erano argomenti difficili da essere colti da studenti che stavano mettendo piede quasi per la prima volta in università e che facevano riferimento a logiche interne al mondo accademico e a problematiche – come quella della compartimentazione tra discipline che potrebbero dialogare tra di loro – di carattere scientifico, epistemologico e politico. L’università parlava a se stessa piuttosto che agli studenti.

A rendere ulteriormente complicata la ricerca sul campo vi era poi la mancata tracciabilità della dimensione del corso di laurea tra le coordinate statistiche delle misurazioni qualitative del ministero e di istituti privati. Gli esiti della riforma erano misurati fino al livello delle classi delle lauree, ignorando che ad ognuna di esse potessero afferire corsi di laurea di diversa estrazione disciplinare, come nel caso del corso in Teorie e Pratiche dell’Antropologia, situato sotto la classe delle lauree in Storia.

Sfogliando la guida per gli studenti di antropologia, alla quinta pagina troviamo il seguente schema:

Schema della struttura organizzativa:



Questa pagina, puntualmente non consultata dagli studenti e che, di conseguenza, resta a loro per lo più oscura, è indicativa della complessità del sistema universitario italiano.

Come si può evincere dallo schema, ogni corso di laurea ha un codice ministeriale di cinque cifre, che lo rende identificabile all'interno della Facoltà e fa riferimento a una famiglia più ampia di lauree (le classi delle lauree), insieme ad altri corsi di laurea fratelli. Le classi delle lauree sono ministeriali, i corsi di laurea invece fanno capo a una Facoltà. Nel caso dei due corsi di laurea in antropologia, alla Facoltà di Lettere e Filosofia. L'università degli studi di Roma "La Sapienza" è, invece, divisa in diversi

atenei federati. La Facoltà di Lettere e Filosofia fa riferimento all'Ateneo Federato delle Scienze umanistiche, giuridiche ed economiche.

Avrei dovuto ricavare il campo etnografico muovendomi tra i livelli universitari, distinguendo tra piano burocratico/scientifico/intellettuale/politico e percorrendo il territorio dei corsi di laurea disegnato dalle traiettorie di docenti e studenti, dai terreni di ricerca aperti, dalle convenzioni di tirocinio e dagli accordi di mutuaione con altri corsi di laurea e Facoltà, stando attento anche ai confini informali interni eretti tra Lettere e Scienze Umanistiche.

Vi era poi da analizzare il rapporto con il tempo. C'è il tempo delle istituzioni, che riguarda i cambiamenti strutturali dell'università implicati dall'introduzione della riforma e caratterizzato da una corsa a finalizzare, a mettere in atto la riforma, ad andare avanti senza girarsi verso un avvenire che avrà senso compiuto quando il lavoro sarà già finito;¹⁴⁰ c'è il tempo della costruzione di un profilo scientifico (quello di antropologo), che negli occhi dei docenti travalica i cinque anni universitari e che, probabilmente, guida il modo di rapportarsi alla didattica e agli studenti; c'è il tempo emergenziale delle segreterie didattiche che devono connettere i corsi di laurea al loro interno e verso la Facoltà e l'ateneo e tradurre in prassi amministrativa quanto richiesto dalla riforma; c'è il tempo degli studenti, ritmato da appelli d'esame, calendari delle lezioni, crediti da accumulare. Tempo misurato da numeri e proiettato verso l'acquisizione del titolo di laurea.

Ultimo aspetto era il rapporto con il potere. Anche se non formalizzata, l'università è caratterizzata da una gerarchia tra docenti al loro interno e tra questi e gli studenti. Essa si presenta non come una struttura formale, ma come uno spazio di confronto fra rappresentazioni: in questo spazio si incrociano traiettorie in cerca di potere. La vita dell'istituzione è costituita da questa ricerca multiforme, dalle tensioni che essa manifesta fra rappresentazioni eterogenee e i conflitti cui dà adito.

¹⁴⁰ Ricordo che a un convegno organizzato nel gennaio 2008 dall'università di Foggia, dall'associazione dottorandi italiani e dalla cappella universitaria dell'ateneo dauno, dal titolo "*Nuove prospettive di governance dell'università*", l'allora sottosegretario di stato Miur Luciano Modica sottolineò quanto fosse sorpreso dall'atteggiamento di presidi di Facoltà e di Corso di Laurea, i quali nell'attuazione della riforma 509 e della successiva 270 avevano ingaggiato una corsa tra velocisti. «*Non è una gara a chi fa prima, l'obiettivo è attuare la riforma nel miglior modo possibile, ci sono tre anni di tempo per partire con la 270*», affermò il sottosegretario in quell'occasione. Tuttavia, di ritorno da Foggia, sentii l'allora presidente del corso di laurea triennale in Storia medievale, moderna e contemporanea, Barone, lamentarsi con i presidenti dei corsi di laurea specialistica in Storia moderna e Storia contemporanea, Nanni e Tobia, dei ritardi nell'attuazione della riforma 270. *Bisognava partire prima degli altri, il come non importava!*

A tal proposito citerò un paio di episodi – tra i tanti che ho osservato in questi tre anni - che hanno riguardato direttamente me negli anni in cui ero impegnato presso la segreteria didattica.

Una studentessa laureatasi a Bari con una tesi in discipline demotnoantropologiche aveva deciso di iscriversi alla specialistica a Roma. Pur avendo acquisito una spiccata formazione antropologica, non fu possibile iscriverla per l'eccessivo debito formativo. Alcuni giorni dopo ricevetti in segreteria la telefonata della sua relatrice di tesi, che spiegava la mancata iscrizione della sua *allieva*, per punire la sua *maestra*, evidentemente discriminata dall'ambiente antropologico romano. Per quanto tentassi di spiegare che la studentessa non raggiungeva il numero di crediti sufficiente richiesto dal corso di laurea e pertanto non poteva iscriversi, la docente continuava a leggere come un disegno politico alle sue spalle quella che era semplice prassi burocratica. Non ci si riusciva a spostare dal piano politico a quello burocratico/amministrativo.

Situazione identica si è verificata alcuni anni fa a proposito dell'assegnazione dei tutor agli studenti di triennale. Di fronte al numero eclatante di immatricolati (più di 200), l'allora presidente di corso di laurea triennale, Ago, decise di ridistribuire gli iscritti per riequilibrare il numero di studenti seguiti per docente. Era l'anno in cui la triennale andava a pieno regime (a.a. 2002 - 2003) e nuovi docenti (di storia) erano stati incardinati nel corso di laurea. Ovviamente, gran parte degli immatricolati fu assegnata alle quattro storiche, suscitando i timori di alcuni docenti di antropologia, che interpretavano tale redistribuzione come un tentativo di convincere i futuri laureandi a iscriversi alla specialistica in storia subito dopo il conseguimento della laurea triennale in antropologia, situata come detto tra le classi delle lauree in storia. Anche in questo caso, una procedura di carattere organizzativo e burocratico era stata interpretata come un atto politico e legata a logiche di discepolato accademico-disciplinare.

Pur non trattandole direttamente, ho dovuto far riferimento alle conflittualità latenti interne al dipartimento e tra corsi di laurea, in particolare quando l'organicità dei due corsi di laurea è sembrata in bilico (e il terreno di ricerca mi stava esplodendo sotto gli occhi, costringendomi a rivedere alcune griglie interpretative che mi ero costruito nei primi due anni di ricerca) e nel momento in cui esse sono comparse nelle

narrazioni degli studenti. Il piano politico era infatti una delle griglie di lettura immediate dello spazio accademico, utilizzato da docenti e personale non docente per interpretare gli eventi in senso al dipartimento e dagli studenti per decifrare il proprio futuro immediato e capire come muoversi sin dalla scelta del relatore di tesi.

Dal gruppo XXII alla classe delle lauree 38: la nascita del corso di laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia

L'università è radicalmente cambiata in questi ultimi anni. Prima eravamo in pochi, L'antropologia era una disciplina tra le scienze umane all'interno della Facoltà di Lettere, che era una Facoltà eminentemente filologico-letteraria. C'erano pochissimi insegnamenti e per diventare antropologo dovevi frequentare una scuola di perfezionamento dopo esserti laureato. I maestri si contavano sulla punta delle dita.

Oggi, l'università si sta aprendo al mondo del lavoro, le lauree sono professionalizzanti. E l'antropologia, che prima era insegnata come la letteratura o la storia dell'arte, oggi deve dialogare con la sociologia, l'economia, il diritto. Il ruolo di noi docenti è profondamente cambiato: dobbiamo essere manager, insegnanti, tutor, commercialisti e infine anche ricercatori. Dobbiamo fare tutto questo contemporaneamente.

(M. Pavanello, presidente Corso di Laurea in Discipline Etnoantropologiche)

Oggi dobbiamo stare attenti a rispettare i parametri imposti dalle commissioni di valutazione qualitativa dei corsi di laurea: più studenti si laureano in tre anni, maggiori sono i fondi ai quali abbiamo diritto. E per riuscirci dobbiamo monitorarci in continuazione.

(A. Lupo, ex-presidente Corso di Laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia)

Le parole dei presidenti dei due corsi di laurea, specialistica e triennale, ci fanno capire immediatamente come la riforma universitaria abbia segnato un cambiamento profondo dell'istituzione universitaria. Essa non costituisce solo un momento di spartiacque; ai loro occhi, è parsa una vera e propria rivoluzione copernicana, che ha radicalmente modificato struttura, tempi, modalità di abitare gli spazi universitari e criteri di acquisizione di saperi, e ha dato visibilità immediata (in quanto corso di

laurea triennale) a quella che era una specializzazione per filosofi, laureati in Lettere o in Sociologia.

Nei loro ricordi, è netta la distinzione tra un passato, rivolto *all'interno*, e un presente, proiettato *all'esterno*. In un caso, si fa riferimento a un mondo chiuso e autoreferenziale (lo spazio universitario), fondato sul sistema delle cattedre e sul rapporto di filiazione accademica tra maestro ed allievo; nell'altro, si guarda al di fuori del proprio stretto ambito disciplinare, si fa attenzione ai rapporti con le altre discipline e a quelli con il mondo del lavoro, al rispetto dei controlli di ministero e ateneo. Prima, era la disciplina che doveva occupare spazi accademici sempre maggiori, oggi, è la professione di antropologo che deve trovare spazio nel mondo del lavoro.

Ripercorrendo il filo del percorso che lo ha portato a intraprendere la strada dell'antropologia, Pavanello racconta:

Pavanello: Era un mondo molto diverso. C'era la Facoltà di Lettere e Filosofia, che era una Facoltà eminentemente filologico-letteraria, con una serie di elementi di grandissimo prestigio, come nel campo della storia moderna, storia medievale, della storia dell'arte, della letteratura italiana. Io ho studiato con Natalino Sapegno. Letteratura latina con Ettore Paratore e Antonio Traina. Quando mi iscrissi, in un anno ormai lontanissimo, incontrai una Facoltà di grande livello, con grandi maestri, dove le scienze sociali si stavano timidamente affacciando. Ricordo nel 1964, io frequentai l'unico corso che c'era di etnologia con Vinigi Grottanelli, un esame che si poteva biennializzare e che io biennializzai. Quell'anno faceva un corso di antropologia culturale, credo per la prima volta, Tullio Tentori, e un corso di sociologia, Franco Ferrarotti. Io frequentai tutti e tre... frequentai... frequentavo quando potevo perché ero uno studente lavoratore all'epoca, ma ho frequentato abbastanza. Ho frequentato soprattutto gli ambienti, ricordo l'istituto di sociologia che era nella Facoltà di Magistero; l'Istituto per le civiltà primitive, che era qui in corridoio dove c'è adesso l'aula V. Tentori stava al secondo o terzo piano, stava con i filosofi.¹⁴¹ I filosofi stavano al terzo piano, c'era l'Istituto di Filosofia. Io poi decisi di fare un percorso molto personale: chiesi e ottenni l'approvazione di un piano di studi individuale in cui avevo privilegiato tutte le scienze sociali, dall'etnologia ad antropologia culturale, a sociologia. Ovviamente il corpo del piano di studi era dell'ordinamento della

¹⁴¹ Come mi raccontò una volta Vittorio Vidotto, docente di storia contemporanea, l'Istituto di Filosofia era situato al secondo piano della Facoltà di Lettere e Filosofia, in corrispondenza dell'attuale biblioteca di studi storico religiosi e di storia moderna e contemporanea. All'interno dell'istituto si trovava la bilancia di Gentile, filosofo e autore della riforma scolastica varata nel 1923. Gentile, raccontò Vidotto, era solito pesarsi ogni mattina. Gelosamente custodita nell'istituto, la bilancia andò distrutta durante le manifestazioni del 1968.

Facoltà, con esami fondamentali comuni, esami fondamentali di indirizzo classico o moderno, mi feci Lettere moderne, e poi una serie di complementari che io andai a scegliere un po' di qua e un po' di là. Naturalmente, a quell'epoca, non c'erano i dottorati, c'era, mi ricordo, la Scuola di perfezionamento in Scienze etnologiche, diretta dal geografo Riccardo Riccardi, poi diretta da Grottanelli, poi chiuse e infatti non potei completare il mio percorso di perfezionamento in scienze etnologiche. Ebbi la fortuna di studiare con grandi maestri come Vinigi Grottanelli, Vittorio Lanternari, c'era Titti Cerulli che faceva Arte dei popoli primitivi, si usava molto quest'espressione "popoli primitivi", come le civiltà primitive. Poi piano piano è cambiato tutto. Ricordo che con me, frequentanti la scuola di perfezionamento, c'erano Maria Ariotti, Mariannita Lospinoso, Carla Rocchi. Poi c'erano Antonino Colajanni e Italo Signorini, che era già assistente di Grottanelli, che era più grande di me, Antonino Colajanni di poco, Italo Signorini di qualche anno. Bè, era un mondo completamente diverso, le scienze etnoantropologiche erano chiuse in una stanzetta e l'attenzione che potevano avere da parte di una Facoltà come la Lettere e Filosofia degli anni Sessanta era estremamente marginale.

Un altro mondo, commenta Pavanello, rievocando gli anni in cui egli frequentava l'università. In primo luogo, per il contesto accademico nel quale erano inseriti gli insegnamenti antropologici, una Facoltà di Lettere e Filosofia con impianto filologico-letterario, al cui interno le scienze sociali stentavano a trovare spazio, a testimonianza della particolare storia dell'antropologia italiana, che ha visto, in un percorso caratterizzato da due scismi (Viazzo 2002),¹⁴² prima, l'antropologia fisica accreditarsi come *antropologia* e svilupparsi nel campo delle scienze naturali¹⁴³ e l'etnologia cessare di essere considerata un ramo di essa e vedersi istituzionalmente

¹⁴² Tra antropologia fisica ed etnologia negli anni Trenta e tra antropologia culturale ed etnologia, a partire dagli anni Sessanta.

¹⁴³ Il 1910 vide – oltre all'istituzione della prima cattedra di *demopsicologia* da parte di Pitre a Palermo – la nascita della *Società di Etnografia Italiana*, fondata da un etnologo, Loria, uno storico, Francesco Baldisseroni, e di un antropologo fisico, Aldrobrandino Mochi. Il background disciplinare dei fondatori della nuova società mostra l'ampio spettro alla vigilia della prima guerra mondiale delle scienze antropologiche in Italia, che andava dall'antropologia fisica fino allo studio etnografico delle tradizioni folkloriche italiane passando per l'etnologia e la preistoria. Tuttavia, il primo congresso della società mise a nudo albori di un disaccordo tra antropologi fisici ed etnologi, che diede inizio a un processo di separazione che portò al divorzio ufficiale nei primi anni Trenta (Puccini, 1985).

assegnata all'ambito delle scienze umane, poi, l'etnologia¹⁴⁴ perdere terreno non tanto nei confronti dell'antropologia sociale quanto dell'antropologia culturale,¹⁴⁵ sottobranchia disciplinare importata dagli Stati Uniti da Tullio Tentori (tra i primi allievi di Pettazzoni, studiò con Robert Redfield a Chicago), volta a “designare la propria cornice teoretica e le tematiche di studio in *opposizione* a quelle etnologiche” (Saunders 1984: 447) più che a sostituire l'etnologia stessa; in secondo luogo, per la difficoltà ad acquisire, in un contesto accademico siffatto, una formazione di tipo etnoantropologico, che richiedeva necessariamente il ricorso a piani di studio individuali (pur rimanendo in un impianto di Lettere e Filosofia) e a connettere insegnamenti distribuiti a macchia di leopardo tra facoltà e istituti¹⁴⁶ diversi (Pavanello segue Grottanelli a Lettere, Tentori all'istituto di filosofia, Ferrarotti e i sociologi alla Facoltà di Magistero); in terzo luogo, per la dimensione fortemente a carattere familiare dell'ambiente accademico evocata dal docente d'origine friulana, che nelle parole dell'intervistato viene fatta stridere con l'attuale conformazione delle università, caratterizzate da una proliferazione di corsi e da un

¹⁴⁴ Una delle caratteristiche distintive dell'etnologia italiana nel periodo tra le due guerre mondiali fu la centralità data allo studio delle religioni. Tale attenzione fu in parte dovuta all'influenza di padre Schmidt, a capo della Scuola etnologica viennese, il cui rifiuto dell'evoluzionismo, l'analisi diffusionista e le tesi sull'origine delle religioni furono parte costitutiva del dibattito nell'etnologia italiana almeno fino agli anni Sessanta. Critico delle posizioni di Schmidt fu Raffaele Pettazzoni, il quale condivise con lo studioso viennese l'equiparazione tra etnologia e gli studi comparativi delle religioni primitive. La figura di Pettazzoni fu fondamentale nell'assicurare la presenza nel contesto accademico dell'etnologia, in anni difficili dopo la separazione dall'antropologia fisica. Negli anni in cui era titolare della cattedra di storia delle religioni a Roma, egli tenne anche l'insegnamento di etnologia e nel 1947 fondò la Scuola di perfezionamento in Scienze etnologiche. Intorno agli anni Cinquanta, gli etnologi italiani si dividevano in due campi: da un lato gli allievi e i seguaci di padre Schmidt e dall'altro quelli di Pettazzoni. Sebbene da prospettive differenti, le due scuole enfatizzavano lo studio etnologico delle religioni e, immersi nella tradizione teoretica delle scuole storico-culturali dominanti nel mondo che parlava lingua tedesca, erano molto critiche degli approcci funzionalisti e struttural-funzionalisti, i cui massimi esponenti furono Malinowski e Radcliffe-Brown.

¹⁴⁵ Il nocciolo di questo nuovo orientamento, che si poneva come alternativo all'etnologia, era costituito – come sintetizzato dal cosiddetto *Memorandum di Cantalamessa* (Bonacini Seppilli et alii, 1958) – dalla critica ad essa in quanto studio delle società “primitive” e dall'esigenza di uno spostamento dell'interesse delle discipline antropologiche verso le società complesse e, in particolare, l'Italia. Il memorandum invitava gli antropologi, in quanto scienziati sociali, ad avere parte attiva nei processi di decisione politica e di *pianificazione sociale*. Mentre in Gran Bretagna per etnologia si intende antropologia sociale o culturale e in Francia, come sottolineato da Godelier, *etnologie* è stata gradualmente sostituita da *anthropologie sociale* (Godelier, 1997: 3), in Italia all'*etnologia* è stato lasciato lo studio delle società extraeuropee e l'*antropologia culturale* è stata intesa come una disciplina separata o differente. Tale distinzione portò Bernardi, di ritorno nel mondo accademico italiano, ad essere amaramente sorpreso dalle “divisioni scioviniste tra gli antropologi italiani” (Bernardi, 1990: 10). Oggi tale distinzione si è sciolta nel termine, proposto da Alberto Cirese e poi adottato ufficialmente nel vocabolario istituzionale, “discipline demo-etno-antropologiche”, contraddistinte nella tabella ministeriale dalla sigla M-DEA/01 (Angioni, 1994). Tale denominazione è stata diverse volte messa in discussione e negli ultimi anni si è parlato di nuove sigle e nuove compartimentazioni disciplinari.

¹⁴⁶ Non esistevano ancora i dipartimenti.

gran numero di iscritti. *I maestri si contavano sulle dita di una mano*, ha detto più volte Pavanello nel corso dell'intervista, le scienze etnoantropologiche erano *chiuse in una stanzetta* e più che frequentare corsi, egli frequentava gli ambienti, quasi a testimoniare della trasmissione di un sapere che si avvicinava molto a un apprendistato. Solo in quegli anni (siamo nei primi anni Settanta) venivano attivate le prime cattedre.

***Pavanello:** La cattedra di Etnologia che vinse Grottanelli nel 1970 fu la prima in Italia. Subito dopo si attivarono cattedre a Genova e a Bari, coperte rispettivamente dagli altri due vincitori del concorso che erano stati internati con Grottanelli, Ernesta Cerulli a Genova e Vittorio Lanternari a Bari. Queste cattedre erano in qualche misura sponsorizzate dai geografi o dagli storici, ma soprattutto dai geografi, mentre le cattedre di antropologia culturale furono sponsorizzate dai filosofi, come nel caso di Torino, di Bologna, di Firenze. Sono stati insegnamenti poi trasformati in cattedre di antropologia culturale, negli anni immediatamente successivi... per esempio, Bernardo Bernardi è stato uno dei primi vincitori di una cattedra di antropologia culturale a Bologna. E poi Tentori vinse a Napoli, Remotti a Torino. Mentre la prima cattedra di etnologia in assoluto fu quella di Grottanelli nel 1970. Naturalmente il divario, che ancora oggi è ampiamente evidente, tra sociologi e antropologi e che, quindi, vede i sociologi in grande maggioranza rispetto agli antropologi, è dovuto anche alla priorità e diciamo quindi alla storia. La prima cattedra di sociologia in Italia è stata quella istituita a Roma alla Facoltà di Magistero e vinta da Franco Ferrarotti, ma dieci anni prima. Da questo si può capire il diverso sviluppo dei destini disciplinari.*

Nel ricordare il sorgere delle prime cattedre, Pavanello ricostruisce il quadro delle discipline con le quali gli antropologi dialogavano. Le prime cattedre di etnologia furono sponsorizzate dai geografi e dagli storici, quelle di antropologia culturale dai filosofi, geografo era il direttore della Scuola di perfezionamento in Scienze etnologiche. E' in questi anni di debolezza istituzionale (e di forte divisione interna tra etnologi e antropologi culturali) che si scava lo iato tra antropologia e sociologia e che ha poi portato ad avere Facoltà di Sociologia e solo insegnamenti o curriculum all'interno di altre facoltà di indirizzo antropologico. Gli studi etnologici e poi etnoantropologici cominciavano ad avere una loro autonomia e visibilità a livello di formazione post-laurea. Prima con le scuole di specializzazione, poi, dagli anni Ottanta, con i corsi di perfezionamento e con i dottorati di ricerca.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Il primo dottorato in antropologia fu istituito a Roma nel 1986. Nel 1991 fu raggiunto il picco con l'istituzione di 7 dottorati, che garantivano 21 borse annuali. (Viazzo 2002: 187)

Pavanello: *La scuola di perfezionamento durava due anni e prevedeva alcuni insegnamenti biennali, impegnativi, come etnologia, come religioni primitive, e una serie di insegnamenti di caratura annuale come arte dei popoli primitivi, oceanistica, africanistica, americanistica, civiltà indigene d'america. Bè, io feci africanistica con Grottanelli, oceanistica con Lanternari e religioni dei popoli primitivi con Lanternari, arte dei popoli primitivi con la Cerulli e poi finì lì perché la scuola chiuse.*

Nelle scuole di specializzazione era possibile così acquisire una formazione approfonditamente antropologica, che si compartimentava per aree geografiche: africanistica, oceanistica, americanistica. Era a questo livello che cominciavano a nascere i rapporti tra maestri e allievi e che si consolidavano attraverso l'introduzione nei propri campi di ricerca. Pavanello studia africanistica con Grottanelli, il quale nel 1966 gli propone di partecipare alla Missione Etnologica in Ghana; Matilde Callari Galli, dopo un periodo di studio in Inghilterra, trova in Tentori la figura che la introdurrà alla consapevole scelta di fare antropologia; Amalia Signorelli ricostruisce il suo percorso intorno a quattro figure: Ernesto De Martino, Tullio Tentori, Franz Boas e Carlo Tullio Altan.¹⁴⁸ L'università di cui ci parlano Pavanello e, andando alle generazioni a lui precedenti, Amalia Signorelli, Matilde Callari Galli, è molto diversa da quella attuale. L'apprendistato antropologico si snodava su un percorso molto lungo e su tempi lenti: si biennializzavano gli esami, si frequentavano i corsi di specializzazione, si faceva da assistente ai docenti di riferimento.

Facendo un salto generazionale in avanti, così Laura Faranda ricorda il suo periodo di formazione antropologica:

Angelo: *Chi erano i docenti di antropologia a Roma in quel periodo?*

Faranda: *Alberto Cirese insegnava antropologia culturale, Vinigi Grottanelli e Italo Signorini insegnavano etnologia, Dario Sabatucci storia delle religioni, Diego Carpitella storia delle tradizioni popolari; attorno a queste figure "miliari" ruotavano poi studiosi più giovani o più vicini ai giovani nel loro compito formativo: penso ad esempio alla passione per la didattica di*

¹⁴⁸ Nel 2006 i proff. Lombardi Satriani e Minicuci organizzarono un seminario aperto a dottorandi e studenti di triennale e specialistica dal titolo *Gli antropologi si raccontano*. Nel corso di un semestre accademico, alcuni "padri fondatori" della disciplina (come fu detto in sede di presentazione), selezionati dai due organizzatori, si sono alternati nel parlare del percorso che li ha portati a diventare antropologi. Furono invitati a parlare Bernardo Bernardi (poi scomparso circa un mese dopo il suo intervento al seminario), Antonio Marazzi, Alberto Cirese, Tullio Seppilli, Matilde Callari Galli e Amalia Signorelli.

Aurora Milillo, che ora non c'è più e che per me è stata molto importante, specie nella prima stagione di formazione e nel periodo successivo alla laurea...

Angelo: *Su che argomento ha fatto la tesi di laurea?*

Faranda: *Non avendo potuto triennializzare l'esame con Carpitella – che nel frattempo era passato all'insegnamento di Etnomusicologia – il relatore della mia tesi fu Ferruccio Marotti, che insegnava Storia del Teatro e dello Spettacolo, ma che in quegli anni era molto impegnato in ricerche di antropologia teatrale. Carpitella, cui fu assegnata la correlazione, si rese comunque disponibile a sorvegliare sul fronte antropologico il mio lavoro. La tesi ripercorreva alcune forme di espressività teatrale in un paese dell'entroterra messinese, S. Marco d'Alunzio: un'osservazione sul terreno e una rivisitazione affidata alla letteratura demologica di alcune feste patronali e penitenziali, legate ai riti della settimana santa; ma anche la ricostruzione "a posteriori" della memoria storica di un dramma sacro riconducibile ai repertori tardo-settecenteschi dei Martori, che era stato recitato per diversi anni consecutivi (tra la fine del ventennio fascista e il secondo dopoguerra) da attori-contadini reclutati in occasione della settimana santa ed era quindi entrato a far parte di un patrimonio collettivo riconsegnato al regime di oralità.*

Sotto la guida di Diego Carpitella, quella ricerca fu una prima occasione di verifica delle implicazioni culturali del "linguaggio del corpo": fin dall'inizio, infatti, fui orientata a cogliere gli elementi dinamici e le stratigrafie interne delle feste, a studiarne gli aspetti spaziali e temporali, ma soprattutto a documentare fotograficamente il comportamento cinesico dei fedeli e l'organizzazione prossemica degli spazi processionali. E ricordo con quale capillarità Carpitella vigilò, nella fase finale del lavoro, sulla coerenza di un apparato fotografico che facesse emergere uno sguardo sincronico dell'evento festivo; per come ricordo l'accuratezza dei suoi suggerimenti bibliografici sulla comunicazione non-verbale, grazie ai quali mi accostai per la prima volta ad autori come Goffman, Hinde, Hall o Eibesfeldt.

Subito dopo la laurea, il rapporto con Carpitella, il quale, pur essendo stato solo il correlatore di tesi, si è rivelato vera e propria guida nella indicazione di suggerimenti utili alla costruzione della bibliografia e nel vigilare il lavoro di ricerca e quello successivo di scrittura, si intensifica. Carpitella diventa punto di riferimento nello sciogliere i dubbi e nell'affrontare i bivi che si ponevano sulla strada della giovane laureata..

Faranda: *Una volta laureata, il rapporto con lui si intensificò: divenne un consigliere tanto accorto quanto imprevedibile; ad esempio, subito dopo la laurea avevo presentato domanda di supplenza per l'insegnamento di Materie letterarie nella scuola media e quando fui chiamata per una supplenza annuale nella provincia di Treviso Carpitella – che credeva molto nel valore della divulgazione – mi incoraggiò ad accettare quell'incarico, insinuando che si potesse fare antropologia anche insegnando in una scuola. Se si pensa alla direzione attuale delle mie ricerche*

*sulla scuola multietnica, si può comprendere quanto sia stato efficace quel suo primo incoraggiamento. Con la stessa determinazione, qualche tempo dopo, mi convinse ad accettare la proposta di un editore che intendeva avviare una collana di tradizioni popolari regionali e che mi affidava la stesura del primo volume, *Le tradizioni popolari in Puglia*. Io esitavo perché il libro non doveva essere per addetti ai lavori, e Carpitella mi incoraggiò ad accettare la sfida di una divulgazione attenta, corretta.*

Se Carpitella invitava a divulgare l'antropologia sia accettando l'incarico nella scuola sia attraverso pubblicazioni rivolte a un pubblico più esteso di quello di addetti ai lavori, Laura Faranda interpretava queste deviazioni di percorso come il rischio di un allontanamento dalle aspettative create sul suo futuro scientifico e professionale, quando *«una sosta occasionale davanti alla bacheca della Cattedra di Storia delle Tradizioni popolari, uno sguardo casuale e folgorante al programma posto dal titolare, il professor Diego Carpitella»* era stata sufficiente a far scattare la passione per gli studi demoetnoantropologici. Entrare nella scuola o divulgare sembrano essere in antitesi con l'immagine della figura di antropologa che probabilmente ella era andata strutturando nel corso degli anni universitari. Anni (siamo tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta), caratterizzati dalla condivisione di *«sollecitazioni didattiche (tante, ricche, spesso destabilizzanti) dei nostri docenti, dell'ultimo libro letto, delle prospettive di ricerca sul campo che intendevamo intraprendere magari per la tesi, dell'ultimo appuntamento musicale o filmico "in tema" con i nostri studi. Per quel che ricordo io, l'antropologia era onnipervasiva, reclutava la parte migliore degli entusiasmi e degli interessi»*.

L'antropologia era pensabile solo nelle università, il suo tipo di sapere era pensato fruibile solo all'interno dei circuiti accademici e scientifico-disciplinari e intraprendere altre strade poteva essere pensato come il tradimento di un percorso intrapreso.¹⁴⁹

La laurea costituiva, allora come oggi, un momento di forte transizione, di fuoriuscita da un ambiente e da una dimensione protetti, come possono essere l'università e lo status di studente, *«di presa d'atto di una realtà difficile, della distanza tra competenze acquisite e domanda sul mercato del lavoro»*. Sono ancora i suoi

¹⁴⁹ Va sottolineato che, riannodando i fili del ricordo, l'intervistata riconosce la lungimiranza dei suggerimenti di Carpitella, anche alla luce dei suoi interessi e delle sue declinazioni successive dell'antropologia nel campo dell'intercultura.

principali riferenti, Carpitella e Lombardi Satriani¹⁵⁰ (con il quale entra in contatto nel 1983), utili punti di riferimento per capire se andare o meno a fare il dottorato in Francia:

Faranda: In un primo momento avevo deciso di proseguire i miei studi all'estero; avrei voluto andare in Francia, seguire i corsi dell'Ecole, dove avevo appena intercettato le potenzialità dei grecisti francesi. Fui vivamente sconsigliata, tuttavia, dai miei referenti, che ritenevano la vocazione alla migrazione intellettuale un vezzo tutto sommato poco "militante": Diego Carpitella, con la sua consueta ironia, mi raccontò in proposito una storiella siciliana: protagonisti un barone e il suo domestico in trasferta a Parigi, che per nulla travolti dal bel mondo, con aria sconsolata e annoiata lamentavano l'assenza della comunità paesana: cosicché il cameriere, il giorno della festa del santo patrono, si lamentava col barone con toni accorati, del tipo "Barone mio che ingiustizia, oggi c'è festa grande al paese... loro lì, con san Calogero, e noi qua, come a due fessi..."

Luigi Lombardi Satriani mi fece invece riflettere sulla "distanza" progettuale tra un percorso sia pure intensivo e arricchente a Parigi e uno sguardo mirato alle poche, pochissime risorse che l'università offriva nel reclutamento alla nostra generazione; generazione che, va ricordato, aveva assistito alle (e patito i costi delle) lotte politiche di assistenti borsisti i quali, con due seminari svolti per due anni consecutivi presso una cattedra ebbero infine il riconoscimento e il reclutamento ope legis nel ruolo di ricercatori; e con qualche impegno didattico in più (forse tre seminari in tre anni) furono inquadrati nel ruolo di professori associati. Come a dire che per gli anni a venire la situazione si profilava impenetrabile. Però, proprio nel 1984 fu istituito il primo Dottorato in Italia. Io partecipai al concorso e persi "per un punto", ma nel frattempo avevo iniziato a insegnare al Nord-Italia (dove ebbi delle supplenze in Materie Letterarie nelle scuole medie della pedemontana trevigiana....) [...] Nel 1986 vinsi anche il concorso di dottorato e potei fruire di un congedo dall'insegnamento... un semaforo verde, certo supportato dalla mia determinazione, che a ripensarci oggi mi sembra ancora inverosimile. Allo scadere del triennio dottorale, nel 1988-89 tornai a insegnare a scuola e nell'89 vinsi un concorso per ricercatore all'Università di Cassino. Avevo 34 anni e mi sentivo "arrivata"...

Il "sentirsi arrivata" a 34 anni ha costituito un momento importante dell'intervista. Tale affermazione si prestava, infatti, a una doppia interpretazione: da un lato, poteva significare la realizzazione di un percorso e di una riuscita personale; dall'altro, un punto di arrivo e l'inizio di una nuova avventura. Nel chiarire quanto detto, l'intervistata ha esplicitato la seconda interpretazione. Vincere un concorso da

¹⁵⁰ In occasione dei suoi 70 anni, diversi allievi di Lombardi Satriani hanno dedicato all'antropologo calabrese un testo dal titolo *Il tessuto del mondo*, edito dalla casa editrice "L'Ancora del Mediterraneo".

ricercatore significava per lei mettere un punto a quanto era iniziato nel 1977 con la scoperta dell'insegnamento di Storia delle Tradizioni popolari e dedicarsi finalmente all'attività di ricerca. Tuttavia, a mio avviso, generalizzando e andando oltre il caso della singola intervista (anche altri racconti di costruzione di un profilo antropologico e di avvicinamento alla professione universitaria respiravano quest'ansia da ingresso nell'università), l'uso dell'espressione "sentirsi arrivati" era la spia di un modo condiviso all'interno dei settori accademici di intendere la vita universitaria non più da studenti, ambiente, come raccontato da Cirese agli studenti di triennale, della ricerca e non dell'insegnamento. L'università è un posto dove con grandi difficoltà si fa ricerca, dove in spazi sempre più ristretti (e per la cui disponibilità si è sempre più in competizione) si trasmette un sapere a gruppi e generazioni di studenti, dove si *arriva*, ma delle cui dimensioni sistemiche non ci si interroga. Questa modalità di interpretare il contesto universitario ha fatto da cornice all'implementazione della riforma universitaria, ha fatto percepire la stessa come un'invasione dell'autonomia personale di ricerca e insegnamento, come un'intrusione nella vita privata dell'accademia, nella maggior parte dei casi come qualcosa piovuto dall'alto all'improvviso.

Il panorama accademico alla vigilia della riforma

L'antropologo, dunque, pensava se stesso e il coronamento della sua carriera all'interno delle università. E in effetti una delle modalità per verificare lo sviluppo delle discipline demo-etno-antropologiche, secondo la già citata tripartizione proposta da Cirese, era costituito dai rilevamenti statistici circa il numero delle cattedre. Come aveva detto Pavanello nella sua intervista, l'antropologia scontava circa un decennio di ritardo rispetto alla sociologia per quanto riguarda la creazione della prima cattedra. Se Ferrarotti ottiene la cattedra negli anni Sessanta, bisogna aspettare il 1970 per vedere la prima cattedra di etnologia vinta da Grottanelli. Prima di allora si aveva diritto ad insegnamenti o a corsi di libera docenza. Negli anni Settanta si assiste a una notevole diffusione delle discipline antropologiche nei contesti istituzionali. Nel 1977 si potevano contare 21 professori in 16 università: 6 cattedre di etnologia, 8 di antropologica culturale e 7 di storia delle tradizioni popolari. Inoltre diversi

insegnamenti erano tenuti da docenti a contratto (Grottanelli, 1977: 599). Inoltre, borse di ricerca erano dati a giovani studiosi che aiutavano i docenti come assistenti.¹⁵¹ Secondo Saunders (1984: 448), nei primi anni Ottanta, almeno 200 antropologi erano impiegati a diverso livello nelle università italiane. La posizione di molti di loro era precaria (molti prima di essere integrati nelle università insegnavano nelle scuole medie e superiori, altri, armati di partita iva, diventavano free-lance e tenevano corsi di formazione per infermieri o presso diplomi di laurea...) e nei decenni successivi si è assistito più a una sanatoria di queste posizioni che a una reale espansione della disciplina nei diversi consessi accademici.

Cirese (1991), Apolito (1994) e Biscione (1998) hanno tentato di ricostruire il quadro delle cattedre di antropologia nelle università italiane.

Nel 1991 vi erano 35 professori ordinari e 61 associati per un totale di 96 cattedre attivate presso 29 università. Le cattedre coprivano l'insegnamento di 12 discipline: 39 erano i professori di antropologia culturale, 21 di etnologia, 19 di storia delle tradizioni popolari, 3 di etnomusicologia, 3 di etnografia, 2 di letteratura popolare (molto vicino come insegnamento a quello di storia delle tradizioni popolari), 2 di religioni dei popoli primitivi, 1 di antropologia economica, antropologia filosofica, antropologia sociale, civiltà indigene d'america e letteratura delle tradizioni popolari.

«Il più alto numero di insegnamenti attivati – scrive Cirese (1991: 80 - 82) - si ha nelle Facoltà di Lettere e Filosofia (48); seguendo Magistero (31) e Scienze Politiche (7); ed in queste tre facoltà si concentrano i posti di ordinario (19, 9, 1). La presenza di Etnografia o di Etnologia nelle Facoltà di Veterinaria e di Scienze naturali è probabilmente da collegarsi con la costituzione dei loro statuti nell'epoca in cui le due discipline (Etnografia, Etnologia) erano collegate con l'Antropologia fisica. Da segnalare il fatto che ci sia un'unica presenza nella Facoltà di Sociologia». La sede con il maggior numero di insegnamenti (17) era Roma La Sapienza, seguita da Bologna, Palermo e Torino con 6 cattedre attivate. Milano non aveva insegnamenti di prima fascia.

Nel 1998, le cattedre in discipline demo-etno-antropologiche erano 167: 30 professori ordinari, 63 professori associati, 74 ricercatori. Di questi 93 erano incardinati presso

¹⁵¹ Sono questi quegli assistenti di cui parlava Laura Faranda nell'intervista e che poi, in una grande sanatoria, si videro riconosciuti l'insegnamento di due o tre seminari per essere integrati rispettivamente quali ricercatori e professori associati.

Facoltà di impianto umanistico, 29 di Scienze della Formazione, 16 di Sociologia, 8 di Scienze Politiche, 5 di Psicologia e qualche unità presso Facoltà che vanno dalle Scienze Statistiche alle Lingue e Letterature moderne. Essi si concentravano in 38 università, tra le quali solo poche sedi (Bologna, Roma, Palermo, Torino e Perugia) potevano avere nel proprio dipartimento almeno dieci antropologi.

Alla vigilia della riforma (a. a. 2000 – 2001), il personale docente di antropologia incardinato era di 165 unità:¹⁵² 30 ordinari, 65 associati, 70 ricercatori. 85 insegnavano presso Facoltà di Lettere e Filosofia, 32 a Scienze della Formazione, 11 a Sociologia, 8 a Scienze Politiche, 7 a Scienze della Comunicazione, 5 a Psicologia e Lingue e letterature straniere, 3 a Scienze Umanistiche, 2 a Medicina e Chirurgia (sedi di Roma Tor Vergata e Cagliari), Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali (Firenze e Pisa) e Architettura (Palermo e Politecnico di Torino), 1 a Scienze Statistiche, Beni Culturali e Giurisprudenza. La sede con il maggior numero di antropologi incardinati è Roma “La Sapienza” (24, di cui 10 a Lettere e Filosofia, 7 a Scienze della Comunicazione, 3 a Scienze Umanistiche, 2 a Sociologia e 1 Psicologia e Scienze Statistiche), seguita da Palermo (13), Perugia (11), Torino (10) e Bologna. Purtroppo, rispetto all’anno accademico in esame non erano disponibili riferimenti circa la cattedra e il dipartimento d’afferenza dei singoli docenti per poter confrontare composizione dei dipartimenti più popolosi e dei corsi di laurea ad essi relativi.

Entrando nello specifico del contesto romano, Roma “Tor Vergata” vedeva la presenza di due antropologi, Romano Mastromattei, ordinario, docente di Antropologia Culturale, e Domenico Volpini, associato e titolare della cattedra di Antropologia Culturale e dell’insegnamento di Antropologia Medica presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia; a Roma “Tre”, c’era la sola Concetta Maria Tortolici, ricercatrice e titolare per affidamento dell’insegnamento di Antropologia Culturale fino al 1998 e di Sociologia dell’Educazione dal 2001 presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

Roma “La Sapienza”, come detto, vedeva la maggior concentrazione in assoluto di docenti (24) di discipline demo-etno-antropologiche: presso la Facoltà di Sociologia erano incardinati Gioia Di Cristofaro Longo, all’epoca professore associato di

¹⁵² Fonte dati Miur, <http://nuclei.cnvsu.it/>

Antropologia Culturale, e Augusto De Vincenzo, anch'egli professore associato e titolare della cattedra di Etnografia; a Scienze della Comunicazione insegnavano Massimo Canovacci, ricercatore e docente di Antropologia Culturale, Armando Catemario, professore associato di Antropologia Culturale, Clara Gallini, ordinario di Etnologia, Pierpaolo Leschiutta, ricercatore e titolare dell'insegnamento di Etnologia, Adriana Piga, ricercatrice e docente di Antropologia Economica, Lucilla Rami Ceci, ricercatrice e docente di Antropologia Culturale, Enrico Sarnelli, ricercatore e docente di Etnologia; a Psicologia c'era Vincenzo Padiglione, nel 2001 ricercatore e titolare dell'insegnamento di Antropologia culturale; a Scienze Statistiche insegnava Antonino Colajanni, ordinario di Antropologia Sociale.

Erano questi gli anni della divisione in quattro nuove Facoltà della vecchia Lettere e Filosofia: nascevano la nuova Lettere e Filosofia, Scienze Umanistiche, Filosofia e Studi Orientali.¹⁵³ Dopo lo smembramento, optarono per Scienze Umanistiche Alessandra Ciattini, ricercatrice e titolare dell'insegnamento di Antropologia Religiosa, Maria Domenica Combi, associato di Antropologia Culturale (ex Cultura e Personalità) e Franca Romano, ricercatrice e che teneva l'insegnamento di Storia delle Tradizioni Popolari. Gli altri dieci docenti decisero di afferire alla Facoltà di Lettere e Filosofia: Fabio Dei era ricercatore e insegnava Storia delle Tradizioni Popolari, Laura Faranda associato di Etnologia, Alba Rosa Leone ricercatrice e aveva l'insegnamento di Antropologia Sociale, Luigi Lombardi Satriani ordinario di Etnologia, Alessandro Lupo associato di Etnologia, Maria Minicuci ordinario di Etnologia delle Culture Mediterranee, Antonello Ricci ricercatore, Alessandro Simonica ricercatore nel settore dell'Antropologia Culturale, Alberto Sobrero associato di Etnoantropologia, Stefania Tiberini ricercatrice e titolare dell'insegnamento di Civiltà Indigene d'America.

¹⁵³ Ricordo in quegli anni l'ansia febbrile da parte di noi laureandi di riuscire a capire quale Facoltà avrebbero scelto i nostri rispettivi relatori di tesi di laurea. Per quanto fossimo stati messi nella condizione di optare liberamente per una delle due Facoltà (Lettere o Scienze Umanistiche), la nostra scelta (almeno per noi che *frequentavamo gli ambienti*, per riprendere un'espressione *pavanelliana*) era di fatto inestricabilmente legata a quella dei nostri docenti di riferimento, che non intendevamo mollare per il rapporto formativo e affettivo che si era negli anni creato. Ricordo che, nel corso delle nostre discussioni a proposito, la sola ipotesi di intraprendere una strada diversa da quella del relatore di tesi era interpretata come un tradimento. E chi optò per una Facoltà diversa da quella scelta dal docente di riferimento, lo fece perché i rapporti, nel corso della ricerca etnografia o del lavoro di scrittura, si erano incrinati. Va detto, che molti non fecero alcuna scelta. La Facoltà avvisò gli studenti del suo smembramento qualche mese prima che esso divenisse effettivo. Così molti di loro – anche per personale disinteresse verso le vicende accademiche – si videro assegnati a una delle nuove quattro Facoltà di ufficio.

Essi afferivano all'indirizzo demo-etno-antropologico, gruppo XXII della Facoltà. Gli insegnamenti costitutivi erano antropologia culturale, antropologia religiosa, antropologia sociale (tenuto presso la Facoltà di Scienze Statistiche), civiltà indigene d'America, ecologia preistorica, etnografia preistorica dell'Africa, etnologia, etnologia delle culture mediterranee, etnomusicologia, glottologia, paletnologia, religioni dei popoli primitivi, storia delle religioni, storia delle tradizioni popolari. Condizioni per ottenere la tesi era la congruenza del piano di studi con il gruppo XXII e la triennializzazione dell'insegnamento in cui si chiedeva la tesi.

La nascita del Corso di Laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia

L'anno accademico 2001 – 2002 vede la nascita del Corso di Laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia. La filiazione tra l'ex gruppo XXII e il nascente corso di laurea (d'ora in avanti CdL) è stretta. Esso, infatti, viene attivato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia e i docenti che ne fanno parte sono i titolari delle cattedre e degli insegnamenti costitutivi del vecchio indirizzo demo-etno-antropologico.

Utilizzando le denominazioni del Vecchio Ordinamento, i principali ambiti dell'antropologia erano rappresentati: Antropologia Culturale (Clemente e Simonicca), Storia delle Tradizioni Popolari (Dei), gli studi demologici (Lombardi Satriani), Antropologia Sociale (Leone), Etnologia (Lupo e Faranda), Civiltà indigene d'America (Tiberini), Etnoantropologia (Sobrero) e Etnologia delle culture mediterranee (Minicuci). Al CdL afferivano inoltre Francesco Giannattasio, docente di Etnomusicologia, e quattro storiche: Renata Ago, Marina D'Amelia (docenti di Storia Moderna), Lucetta Scaraffia e Francesca Socrate (Storia Contemporanea).

Pur occupandosi di tematiche vicine all'antropologia, la presenza delle storiche costituiva un elemento di novità in un contesto in continuità con il Vecchio Ordinamento, frutto della nascita del corso di laurea all'interno della classe delle lauree in storia (classe 38).

Tale appartenenza lo vincolava al rispetto di alcuni vincoli burocratici che, di fatto, intervenivano a modificare la configurazione del percorso didattico rispetto al passato più recente. Ogni classe di laurea rimandava, infatti, a una tabella ministeriale che indicava, a sua volta, la distribuzione dei crediti da acquisire nei diversi ambiti

formativi. L'essere ospitati in una classe di storia significava una drastica riduzione del peso nel bagaglio formativo di quelle discipline con le quali l'antropologia aveva fino ad allora dialogato (come storia delle religioni, religioni dei popoli primitivi, etnomusicologia) e mosso i primi passi accademici e aprirsi a quei saperi che erano invece costitutivi di una formazione storica. Il nuovo percorso didattico prevedeva l'acquisizione di crediti in Storia delle dottrine politiche, Storia delle relazioni internazionali, Storia economica, Economia politica, Storia delle istituzioni politiche, Diritto pubblico. Ci si spostava da un approccio filologico letterario ad uno più orientato verso le scienze sociali.

Ma più che agli effetti a catena che avrebbe potuto innescare la composizione della tabella ministeriale, la prima attenzione dei docenti fu rivolta alla nascita del primo corso di laurea dichiaratamente antropologico. Finalmente ci si poteva laureare in antropologia. E questa possibilità era interpretata come l'occasione per poter iniziare a colmare lo iato con la sociologia che addirittura aveva una propria Facoltà.

Come dice Lupo nella sua intervista, *«il fatto che ci fossero Facoltà intere di sociologia e l'antropologia fosse una disciplina invisibile tra le pieghe di altre Facoltà costituiva situazione squilibrata. Con il passaggio al Nuovo Ordinamento, abbiamo colto l'occasione per colmare un evidente squilibrio tra due discipline consorelle, nate tutte e due da costole durkheimiane»*.

Parole queste che riecheggiano quanto scriveva il primo presidente di Teorie e Pratiche dell'Antropologia, Alberto Sobrero, nella guida per gli studenti dell'anno accademico 2001 – 2002: «E' quasi un secolo e mezzo che sono state istituite in Italia le prime cattedre di antropologia, ma solo quest'anno, nel quadro della riforma universitaria, è possibile inaugurare una laurea nelle nostre discipline. E' il primo anno del nuovo ordinamento, ma non cominciamo certo da nulla. La storia della nostra Facoltà di Lettere e Filosofia può vantare in questo settore una tradizione importante. Molti di noi si sono formati – e in alcuni casi hanno cominciato a lavorare – con chi nella nostra Università ha contribuito alla crescita delle nostre discipline: Vinigi Grottanelli, Diego Carpitella, Tullio Tentori, Alberto Cirese, Bernardo Bernardi, Vittorio Lanternari, Giorgio Cardona, Italo Signorini. A loro dobbiamo

molto, ma soprattutto dobbiamo quella passione per la ricerca e per l'insegnamento che non cambia con il cambiare degli indirizzi e delle prospettive disciplinari». ¹⁵⁴

Piuttosto che riflettere sugli elementi di discontinuità che la riforma introduceva, nel testo si evidenziava la continuità rispetto al passato. Il nuovo corso di laurea si poneva nel solco della tradizione, rispetto al suo intrecciarsi con la storia della Facoltà di Lettere e Filosofia, rispetto ai docenti che si erano succeduti (e che hanno fatto la storia della disciplina), rispetto alla figura dell'antropologo, che si costruisce, ieri come oggi, nonostante il cambiare di indirizzi e prospettive disciplinari, intorno alle coordinate della ricerca e dell'insegnamento.

Sobrero stava presentando il nuovo corso di laurea agli studenti e, nel farlo, ricostruiva il contesto nel quale era maturato il passaggio al Nuovo Ordinamento, anche in riferimento alla tradizione antropologica della Sapienza. Contestualmente, egli provvedeva a presentare la strada che lo studente avrebbe avuto davanti fino al conseguimento della laurea triennale. «Nel primo e in parte del secondo anno della laurea in *Teorie e Pratiche dell'Antropologia (TPA)*, lo studente affronterà prevalentemente la storia, le categorie delle discipline etnoantropologiche e i problemi di metodo della ricerca; nel secondo anno si comincerà ad approfondire lo studio attraverso alcuni moduli di etnologie areali (l'etnologia americana, l'etnologia dell'area mediterranea) e di settori particolari, come l'etnomusicologia. Nel terzo anno, infine, ci si impegnerà su argomenti che configurino la funzione dell'antropologo nelle società complesse: la funzione dell'antropologo in una pedagogia multiculturale, nella tutela della salute, nella realizzazione e nella gestione del patrimonio culturale, nelle istituzioni».

Il triennio era pensato come un percorso di graduale immersione nel mondo dell'antropologia: si partiva con lo studio della storia della disciplina e con il primo approccio agli strumenti teorici e metodologici per poi accostarsi alle problematiche

¹⁵⁴ Guida per gli studenti, Corso di Laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia, a. a. 2001 – 2002, p. 5

che ponevano le aree e i diversi settori di interesse fino a presentare, nell'ultimo anno, i contesti in cui l'antropologo poteva lavorare.¹⁵⁵

Non si faceva riferimento alcuno agli altri saperi che gli studenti avrebbero incontrato nel corso del triennio, alle diverse conformazioni che l'antropologia, alla luce delle diverse discipline che essi avrebbero dovuto studiare, avrebbe assunto e che sarebbero diventate bagaglio individuale dello studente senza farsi patrimonio condiviso con i docenti.

Se è vero che la Facoltà offriva moduli appositamente concordati «di storia, geografia, materie letterarie e linguistiche» in un percorso calibrato che avesse l'antropologia al centro, essa non era così pensata nella sua dimensione sistemica, come un luogo all'interno del quale il corso di laurea interagiva con altri corsi di laurea, come spazio di interconnessione, strumento che permettesse l'interazione tra i corsi di laurea piuttosto che contenitore di moduli e nodo centrale della vita universitaria.

Nell'immaginare i cambiamenti che il Nuovo Ordinamento avrebbe introdotto, Sobrero sosteneva che la riforma avrebbe portato a un nuovo concetto di università, al cui interno gli studenti avrebbero avuto maggiore libertà di scelta (rispetto al Vecchio Ordinamento) nella costruzione del proprio percorso grazie alla maggiore varietà degli insegnamenti proposti e di potersi finalmente aprire alla dimensione “pratica” della disciplina. «Abbiamo chiamato il corso *Teorie e Pratiche dell'Antropologia* – si legge nella guida – proprio per insistere su questo “addestramento al mestiere”: il mestiere dell'antropologo», ovvero fare etnografia, «impegnarsi in quell'impresa difficile che consiste nel capire e nel far capire i diversi modi di dare senso alla propria esistenza».¹⁵⁶

¹⁵⁵ Quasi tutti i docenti erano chiamati a tenere due moduli di 4 crediti ciascuno, sulla falsa riga, dunque, dei corsi semestrali di Vecchio Ordinamento. Clemente, Dei, Lupo, Sobrero e Leone tenevano la formazione di base (storia degli studi, teoria e metodologia); Minicuci (etnologia del mediterraneo), Tiberini (etnologia dell'America), Lombardi Satriani (antropologia in Italia) e ancora Lupo (organizzazione politica in Mesoamerica), partendo dalle proprie esperienze di formazione e di ricerca, presentavano alcuni aree di interesse antropologico; Dei (antropologia della cultura di massa), Faranda (i temi del viaggio e della maschera), Sobrero (antropologia urbana), Minicuci (politiche delle identità), Ricci (antropologia museale), Simonica (antropologia dell'ambiente), Lombardi Satriani (antropologia giuridica) e Tiberini (patrimonio culturale e arti native) tenevano corsi su temi (come lo studio del consumo, della città, delle logiche istituzionali e di costruzione delle identità) nei cui confronti l'approccio etnografico e la riflessione antropologica sono particolarmente fecondi.

¹⁵⁶ *Ibidem*: 6

Sembrava esserci dietro un'idea autarchica del corso di laurea, in grado di provvedere da solo a se stesso fornendo agli studenti quegli strumenti che un'intera Facoltà era in grado di dare. L'università coincideva con il corso di laurea, quest'ultimo si caratterizzava per un'ipertrofia di moduli di antropologia rispetto al quadro complessivo previsto dalla tabella ministeriale. Non si pensava a calibrare lo spazio delle discipline demo-etno-antropologiche alla triennale in vista di una futura specialistica e all'interno di una preparazione che si prevedeva composita. Partendo dalle particolari competenze di ciascun docente, si tentava di presentare agli studenti il panorama più ampio ed esaustivo possibile degli studi antropologici, in un mix che riuniva la storia degli studi e le ricerche individuali. La prima triennale sembrava la quasi ideale prosecuzione della vecchia strutturazione dei corsi di Vecchio Ordinamento, che alternavano parte istituzionale e monografica (un tempo affidata ad assistenti e ricercatori).

La costruzione di un corso di laurea

L'anno accademico 2002 – 2003 vede andare a pieno regime il Corso di Laurea in Teorie e Pratiche dell'antropologia (d'ora in avanti, TPA) e nascere il corso di laurea specialistica in Discipline Etno-antropologiche (DEA).

Come racconta la professoressa Renata Ago (docente di Storia Moderna, all'epoca presidente del Corso di Laurea in TPA):

Ago: Ricordo che il primo anno c'era grande entusiasmo da parte di tutti i docenti. Ci sentivamo di far parte di un progetto comune e di essere all'inizio di una grande avventura. C'era l'idea di poter costruire qualcosa di importante. C'era voglia di collaborare e di pensare la didattica orientata verso gli studenti, presentando i campi di studio dell'antropologia nella loro interezza. L'antropologia acquisiva finalmente visibilità e si consolidava in un Corso di Laurea.

Angelo: Come si arrivò alla formulazione del Corso di Laurea nella sua attuale configurazione?

Ago: Ricordo che loro (gli antropologi) erano incerti se istituire il Corso di Laurea sotto la classe delle lauree in Beni Culturali o se dialogare con noi storici. Alla fine, individuarono in noi quattro storiche¹⁵⁷ una formazione vicina all'antropologia e si decise di impostare insieme un corso di laurea che facesse dialogare storia e antropologia.

¹⁵⁷ Come già scritto in precedenza si trattava di Renata Ago, Marina D'Amelia (docenti di storia moderna), Lucetta Scaraffia e Francesca Socrate (docenti di storia contemporanea).

Angelo: E come si arrivò alla costruzione del percorso di studi?

Ago: All'inizio siamo rimasti spaesati. Era un terreno non nostro. C'erano queste tabelle ministeriali, i crediti, i tanti parametri da rispettare per rientrare nei criteri di classificazione dei corsi di laurea del ministero, i contratti formativi: cos'erano questi contratti?

Nel parlare dello spaesamento iniziale, la Ago evoca una quotidianità del corso di laurea, fatta di contratti da redigere, emergenze continue da sanare, riunioni su riunioni alle quali partecipare. Si conosceva il corso di laurea facendolo: ogni giorno riservava nuove sorprese, situazioni non previste da alcun regolamento cui si faceva fronte con la logica del buon senso, con pratiche autarchiche e prassi informali.

Era la prima volta che un insieme di cattedre si organizzava in corso di laurea e sin dall'inizio bisognava far fronte a diverse spinte centrifughe che tendevano a indebolirlo. Lupo individuava almeno tre tipi di spinte centrifughe, che di fatto non consentivano l'organicità del corso di laurea: la prima, difficoltà di localizzazione interna all'interno del corso di laurea (ci sono diverse scuole con stili e modi di pensare l'antropologia differenti) e tra quest'ultimo e l'ateneo; la seconda, moltiplicazione di carichi burocratici e farraginosità delle regolamentazioni universitarie, che rendono l'istituzione rigida e lasca allo stesso tempo; la terza, l'assenza di un supporto amministrativo, che sostenesse i carichi burocratici e tenesse insieme i corsi di laurea.

Lupo: Il fatto che ci siano "La Sapienza", atenei federati, dentro gli atenei federati delle facoltà che, pur stando nello stesso edificio, appartengono ad atenei federati diversi, le quali al loro interno hanno dipartimenti, a volte a cavallo tra le facoltà e a volte a cavallo addirittura tra gli atenei federati, e al tempo stesso che ci siano dei corsi di laurea, che però non corrispondono poi ai dipartimenti, crea un marasma pazzesco per gli studenti. [...] Poi c'è una seconda questione: il mancato dialogo interdisciplinare che doveva essere a sostegno del nuovo corso di laurea dipende anche da vizi congeniti nostri, un po' da un fatto storico... lo dico in termini critici, ma Roma, essendo un dipartimento in cui gli antropologi sono tanti e vengono, diciamo, da origini diverse, di fatto non hanno un'anima unica. Ci sono i ciresiani, ci sono gli sparuti signoriniani, ci sono i lombardisatrianiani... quindi c'è una frammentazione di scuole, di interessi, di stili, proprio di modalità di pensare e di fare l'antropologia, che fa sì che non ci sia stato, diciamo, una sinergia virtuosa, che ci ha portato a fare... guardi i progetti tra colleghi, quanti pochi sono... sulla ricerca... ognuno cammina al quanto per sé e questo non ci ha giovato da questo punto di vista e non ci ha giovato neanche nello sforzo didattico.

Alla difficoltà di far dialogare anime antropologiche differenti e provenienti da percorsi e storie diverse, si aggiungeva l'assenza di un apparato amministrativo e didattico che connettessero i vari luoghi che nella loro relazione facevano il corso di laurea.

***Lupo:** Una delle cose che giustamente avvertiva come un handicap Sobrero, ma che non dipende solo da questo aspetto, ma questo aspetto può aver dato un colpettino, è il fatto che il nuovo ordinamento, senza dare, salvo quelle speranze iniziali, particolari stimoli ai docenti, li ha gravati enormemente di una serie di incarichi di mansioni, di incombenze, che sono tutto fuorché scientifiche e anche didattiche, direi... perché tu **moltiplichi** i piani di studio, la **farragine** delle tabelle, tutta una serie di cose che fanno sì che tu il tuo lavoro lo faccia con fatica, con affanno, probabilmente non nelle condizioni migliori. Non abbiamo neanche una struttura che ci sostiene in questo. Non c'è, pensato, un supporto amministrativo, tecnico, capace di sostenere una docenza che dovrebbe fare ricerca, la docenza dovrebbe prepararsela adeguatamente e che dovrebbe permettere ai docenti, per esempio, una didattica per il dottorato. [...] Siamo oberati di così tanti lavori, che preparare una didattica per il dottorato, con quel minimo di serenità che richiede, non è possibile, perché passi la vita a fare riunioncine, rimettere le mani sempre sulle tabelle perché siamo di fronte a una didattica che si sta continuamente riaggiornando. Poi noi non è che siamo stakanovisti. Questo è strutturale. Questo è ovunque. Ma altrove c'è un apparato che consente a chi non si vuole impegnare, di fare soltanto la didattica e che sostiene chi si vuole dedicare alla causa, ma non soccombono per questo. E io invece, soprattutto nel secondo anno di presidenza del corso di laurea, mi sono trovato a reggere in piedi da solo, assolutamente da solo, una struttura per cui andavo a letto alle due di notte, per rispondere alle email, il sito della facoltà molto lacunoso, le informazioni non sono aggiornate...»*

I presidenti si trovavano così nella condizione di doversi sostituire al sistema, di farsi essi stessi sistema. Pavanello individua tre livelli distinti di azione:

1) strategia, ovvero tenere insieme obiettivi formativi e le esigenze del mercato del lavoro (il titolo di studio deve essere fruibile nel mondo del lavoro: l'insieme delle attività didattiche del corso di laurea deve essere finalizzato a questo scopo, in armonia sia con la disponibilità del personale docente, sia in termini di aperture su orizzonti di tipo professionale e di ricerca scientifica.

***Pavanello:** E' questo sicuramente l'aspetto più delicato, più complesso, ma in un certo senso più gratificante, perché dai risultati si può misurare la validità delle scelte politiche e strategiche che vengono compiute. E' il consiglio di corso di*

laurea che fa tutte queste cose, ma ovviamente il presidente ha compiti di orientamento, di coordinamento, di indirizzo

2) gestione, di tipo politico-organizzativa all'interno della facoltà e dell'ateneo (si parla in questo caso dei rapporti con il preside di facoltà, con gli altri corsi di laurea, con altre facoltà con cui il corso di laurea interagisce o co-partecipa alla gestione di corsi di laurea interfacoltà.

***Pavanello:** Anche questo è un ambito estremamente delicato perché comporta la gestione di relazioni personali, professionali, scientifiche e accademiche, che sono molto importanti.*

3) quotidianità burocratica, ovvero l'esigenza di dover svolgere ogni mattina attività che dovrebbero essere di competenza di strutture didattiche e amministrative.

***Pavanello:** C'è un terzo livello, quello più faticoso, quello meno gratificante e che in un certo senso ti fa rimpiangere di non aver scelto un altro mestiere, perché purtroppo l'università italiana, per qualche motivo di cui preferisco non parlare, è stata colpita e deprivata di mezzi, strumenti, risorse... e il presidente del corso di laurea deve fare il **bidello**, deve fare il **dattilografo**, deve fare il **segretario**, deve fare il **manager didattico**, deve appendere gli **avvisi** nelle bacheche, deve preoccuparsi di tutti i problemi, che sono centinaia, di tutti gli studenti, che sono circa 250 allo stato attuale, e ognuno di questi ha un problema la mattina quando si sveglia. Non esiste una segreteria didattica degna di questo nome, purtroppo i collaboratori che fanno parte del personale non docente, malgrado la loro buona volontà, non sono né apprezzate né hanno gli strumenti adeguati. Ci vorrebbero aggiornamenti anche per loro e ci vorrebbe una maggiore quantità di personale addestrato e formato per questi compiti, per cui il presidente del corso di laurea deve preoccuparsi dei contratti formativi, deve scrivere le comunicazioni, deve fare tutto quello che compete ad una segreteria o ad una direzione didattica.*

Da quanto si evince dalle parole di Lupo e Pavanello, l'aspetto più pesante dell'organizzazione di un corso di laurea è la gestione degli studenti. Un corso di laurea implica un'organizzazione del lavoro molto complessa, che le segreterie non riescono a garantire. I compiti di queste ultime sono cambiati: non più solo un sussidio a docenti (fotocopie di dispense di esame, emissione di documenti e certificati, coordinamento dei dottorati di ricerca), esse devono connettere tutti gli ambiti di un corso di laurea (orari delle lezioni, disponibilità delle aule, calendario delle tesi di laurea, attività di tutoraggio e orientamento, convalida esami e redazione

dei contratti formativi, interfaccia con le strutture amministrative di ateneo e di facoltà, coordinamento con le segreterie degli altri corsi di laurea della facoltà, convenzioni attività di stages e tirocinio, monitoraggio del corso di laurea).

Nello spiegare l'indebolimento dell'organicità dei corsi di laurea fino a minarne la tenuta, Lupo introduce almeno altre tre chiavi di lettura, interconnesse tra loro.

***Lupo:** Uno dovrebbe avere dei regolamenti previi. Però nel momento in cui tu fai un corso di laurea, non c'è nulla di previo, sei tu che te lo costruisci e te lo costruisci addosso, dovrebbe essere costruito dal di fuori. Dovresti avere dei regolamenti previi che stabiliscono che: non si possono mettere più di tre esami dello stesso corso di laurea a distanza di due giorni... non lo so, delle griglie che non ce li puoi mettere. E' un assurdo, perché dall'altro lato creerebbe delle rigidità e delle complicazioni pazzesche. A questo non giova l'atteggiamento cialtronesco di alcuni studenti che chiedono cose irrilevanti e si soffermano su sottigliezze mentre se ne fregano di cose sostanziali e che invece dovrebbero essere risolte in maniera drastica. Ti chiedono, ad esempio, l'appello di dicembre [...] e non chiedono al rettore orari o fondi per gli orari della biblioteca che noi non abbiamo. Noi l'anno scorso abbiamo dovuto tagliare i fondi biblioteca e Simonicca si è fatto carico di decidere di quali riviste sospendere l'abbonamento, perché non avevamo più fondi per gestire tutte le riviste. E questo senza che noi ci siamo abbonati a riviste nuove, perché le riviste nuove nascono: Cultural Anthropology è nata, Social Anthropology è nata, nascono riviste continuamente, forse non saranno della stessa importanza dell'American Anthropologist o de L'Homme, ma perché non possono diventarlo? E noi non ci stiamo abbonando a nessuna rivista nuova perché siamo in un regime di vacche magre da una vita. Che la biblioteca chiuda alle 4 del pomeriggio, adesso alle 2, ma è un caso contingente, e che un solo pomeriggio alla settimana riusciamo a tenerla aperta fino alle 6 mi sembra folle. Su questo gli studenti dovrebbero fare la guerra. E invece fanno la guerra sull'autogestione dei piani di studio. [...] Poi c'è la competizione. La competizione non ha solo aspetti virtuosi, ogni tanto li ha: il fatto di avere attrattiva ha fatto sì che l'antropologia si desse uno spazio, un riconoscimento, perché la faceva corso di laurea trainante della Facoltà di Lettere. Se forse non ci fosse stata competizione con Scienze Umanistiche o con le altre facoltà di Roma, forse non ci sarebbe stata la stessa attenzione. Però non abbiamo avuto particolari privilegi, io dove ho visto forse queste competenze virtuose della competizione è stato ad Archeologia, dove l'impulso per fare dei contratti di archeologia americanista è venuta proprio dal differenziarsi da Scienze Umanistiche oppure a Scienze Umanistiche il fatto di chiamare Colajanni perché erano deboli sull'antropologia... hanno chiamato qualcuno... lì forse è servito. Però l'antropologia di Scienze Umanistiche è un clone della nostra, le storie nostre sono un clone della loro. Invece la competizione ha effetti perniciosi nel farti correre appresso a una serie di cose che non hanno ragion d'essere.*

Lupo sta parlando qui di ulteriori spinte centrifughe che, di fatto, spezzano l'organicità di cui necessita un corso di laurea in un contesto di congiuntura economica e di fondi all'università e alla ricerca piuttosto difficile. Da un lato, l'atteggiamento autarchico dei docenti, dall'altro la scarsa consapevolezza di far parte di un sistema da parte degli studenti, che imbracciano lotte e scavano trincee in nome del più generale diritto allo studio e all'autodeterminazione dei piani di studio, ponendoli però su un piano avulso dal contesto del corso di laurea e del dipartimento;¹⁵⁸ infine, ci sono le pulsioni antisistemiche della struttura universitaria, della Sapienza in particolare, regolate dalla competizione tra Facoltà: «*Non c'è una rincorsa sulla qualità, c'è una rincorsa sulla quantità degli iscritti. La quantità degli iscritti non la ottieni certo con la qualità che uno è in grado di valutare molto dopo. La ottieni con gli specchietti per le allodole, la propaganda o, a volte, con i passaparola, oppure con altre vie che possono essere queste virtuose*».¹⁵⁹

La progettualità, che tanti entusiasmi, aspettative e speranze aveva generato agli inizi, si vede sacrificata in un perenne stato emergenziale e in un sistema che avrebbe dovuto conoscere il massimo regime per automatismo. Si è pensato di cambiare l'università italiana con un colpo di... riforma. E invece prima si doveva lavorare con il personale accademico, renderlo edotto, accompagnarlo gradualmente e farlo protagonista della riforma.

***Lupo:** Non c'è la volontà di dire: facciamo questa riforma, attiviamo processi virtuosi. Può essere che loro che sono così acuti non hanno capito che facendola in questi termini partiva una sorta di esplosione a schrappen di corsuzzi minuscoli e insignificanti? Dovevano pensarci prima e pensare a degli argini prima, invece che con una riforma così tardiva e così complessa. Adesso sono sei anni che siamo partiti e in sei anni abbiamo lavorato tre o quattro volte sui ripensamenti dei corsi di laurea. Questo è totalmente fuorviante per gli studenti, crei confusione, noi stessi, ti demotiva, ti affatica, ti crea una serie di problemi.*

¹⁵⁸ Prova di quanto sostenuto da Lupo è, a mio avviso, la scarsa partecipazione alle elezioni studentesche di diverso livello da parte degli studenti e l'egemonizzazione dello spazio politico universitario studentesco da parte dei collettivi che spostano tutti i discorsi che si possono fare sull'università sul piano dell'ideologia.

¹⁵⁹ E' questo il caso di quei corsi di laurea che si reggono solo su docenti a contratto, contenitori senza contenuto, che con titolazioni evocative attirano studenti e drenano fondi a Facoltà e Ateneo. Lupo nell'intervista parla esplicitamente del corso di laurea in Scienza della Moda e di quello in Editoria (e Giornalismo), che avevano affidato l'insegnamento di discipline demoetnoantropologiche a un loro contrattista che non era neanche antropologo.

Nel discorso di Lupo emerge lo sfasamento dei tempi che oggi percorrono l'università. C'è il tempo della riforma («sono sei anni che ripensiamo i corsi di laurea»), lento, sempre proiettato al futuro; c'è il tempo dei corsi di laurea, emergenziale, intento alle soluzioni di problemi contingenti (e qui rientrano le difficoltà con le strutture di sostegno: c'è in questo caso mancanza di comunicazione tra i livelli che genera, nella quotidianità di disfunzioni, sfiducia tra i due ambiti, amministrativo e docente);¹⁶⁰ c'è il tempo delle lauree e degli studenti, breve, rapido, veloce; c'è il tempo della disciplina, dell'apprendistato, lento anch'esso, di cui non si può aver percezione nell'immediato; c'è il tempo delle aspettative, misurato sulle esigenze del presente ma proiettato al futuro, incerto e non conosciuto.

Nell'intrecciarsi sbiellato di tali temporalità, l'università appare come un processo di fabbricazione “in tempo reale”, che ha, però, a che fare con individui che concepiscono la loro azione in riferimento a un avvenire, che costituisce lo sfondo del presente. In questo spazio, frammentato dalle contingenze e dalle emergenze del quotidiano, si lavora al presente sul presente senza riuscire a misurare gli effetti di quel che si fa.

Salendo ulteriormente di livello, anche la destinazione dei finanziamenti è guidata dalla contingenza del presente. Non c'è dietro una progettualità che consenta di far crescere l'università in quanto sistema di facoltà e corsi di laurea. I fondi vanno alla Facoltà che poi li ridestina al suo interno tra i vari corsi. Come spiega bene Lupo:

Lupo: I soldi li prende la facoltà. Il corso non prende... ma è giusto così... non è detto che avere più studenti significhi avere gli studenti più bravi. L'antropologia era nuova ed aveva più attrattiva. Ci sono corsi di laurea che hanno plethore di iscritti, ma non è detto che abbiano sbocchi formativi e costruiscano profili professionali così necessari. E' che sanno fare molto bene il loro lavoro di reclutamento perché hanno una grande capacità di attrattiva e proselitismo. In ragione di questo drenano una

¹⁶⁰ Quando ho iniziato il servizio civile presso il dipartimento (era l'anno accademico 2002 – 2003), la segretaria didattica aveva da poco fatto ritorno dopo dieci anni di segreteria personale dell'onorevole Carla Rocchi, docente di Civiltà indigene d'America in congedo. Il suo ritorno, coinciso con l'introduzione del nuovo ordinamento didattico, aveva fatto stridere tra pratiche desuete, cui era chiamata in precedenza la segreteria didattica, e i nuovi compiti di cui essa si doveva far carico. Dall'altro lato, c'era una mancanza di fiducia da parte di alcuni docenti nei suoi confronti, generata dalla difficile integrazione dei tempi accademici degli uni con quelli dell'altra. I primi, che vivevano l'università 24 ore su 24, portando il lavoro anche a casa, come affermato, ad esempio, nell'intervista da Lupo; la seconda, appena tornata da una pratica di segreteria più elastica e sempre in movimento (e quindi non volta alla sola programmazione ma alla continua gestione delle emergenze) e che doveva calarsi in un'attività di tipo residenziale, di programmazione e di gestione assidua di un'organizzazione leggera ma burocraticamente pesante.

quantità di risorse alla facoltà pazzesche: guardi i contratti. Lingue che ha un corso di laurea cospicuo di oltre 500-600 iscritti, comunque il 15% della facoltà, drenava il 48% dei contratti. Perché? Perché loro se tengono in piedi tutte le loro lingue, gli servono i lettori. Ma può un corso di laurea drenare quasi il 50% dei contratti di una facoltà? È folle! E questo cosa vuol dire? Che il corso di laurea che ha la filologia iranica, che magari ha 5 studenti, ma bravissimi e che poi avranno la capacità di interlocuzione con le più alte menti tedesche... germaniche... non deve avere il contratto perché ha meno iscritti? Va fatto per tutta una serie di fattori che poi devono essere valutati. Mentre... se vai sempre e solo sul numero... pensi subito, nel prossimo futuro, il problema è del finanziamento ordinario. Il finanziamento ordinario la facoltà lo riceverà in proporzione al numero degli iscritti in corso, o al massimo al primo anno fuori corso, per cui tutti gli iscritti dal secondo anno fuori corso in su saranno come anime morte, un peso, sì, perché peseranno sulla didattica, ma non forniranno alcun finanziamento. Questo comporterà che ci sarà una pressione a laurearli, questi. E toglierseli dai piedi. A non avere la zavorra di secondo, terzo, quarto anno fuori corso, perché costituiscono un elemento di abbassamento della qualità dei corsi. E questo come crede lei che verrà ottenuto? attraverso un aumento della qualità della didattica? Una maggiore efficacia del tutorato, per cui gli staremo col fiato sul collo a casa e gli diremo: "Studia ragazzo"? Abbasseremo la selezione. Abbasseremo la qualità in uscita. E questo è assolutamente perverso in un ambiente di ricerca e di formazione. Vuol dire che formi meno bene!

In assenza di finanziamenti per rafforzare le strutture di sostegno alla didattica, alla formazione e alla ricerca, nel contesto di diminuzione progressiva dei finanziamenti alle attività di ricerca, la strada da seguire, dice Lupo, sarà quella di una qualità fittizia: si laureeranno studenti più in fretta, ma questo non significherà l'innalzamento della qualità; sarà piuttosto un adeguamento agli standard per ottenere i finanziamenti. La rarefazione del sostegno economico alla ricerca, inoltre,

contribuiva a rendere la progettualità, risultante dalla concatenazione tra corsi di laurea e campi di ricerca, ancora più difficoltosa.¹⁶¹

Infine, vi era il piano burocratico che irrigidiva il sapere antropologico in schemi non suoi.¹⁶² La costruzione del corso di laurea doveva inserirsi, prima, in griglie pensate dal ministero (le classi di laurea), poi, in tabelle ministeriali all'interno delle quali misurarsi in crediti, infine, doveva superare la valutazione della Facoltà di appartenenza.

Le classi di laurea, le tabelle ministeriali, i crediti sono le categorie ordinatrici imposte dal ministero dall'alto, secondo una logica burocratico/amministrativa.

Nell'ottica del legislatore, queste tassonomie omologanti avrebbero dovuto consentire una facile razionalizzazione e un maggiore controllo dei corsi di laurea, in modo tale da evitare una proliferazione e una frammentazione eccessive degli stessi.

La logica schizofrenica della riforma, che da un lato invita all'interdisciplinarietà e dall'altro limita tale possibilità con i rigidi vincoli delle griglie ministeriali, è esplicitata dalla tabella ministeriale, alla cui definizione non hanno partecipato gli antropologi.

¹⁶¹ L'allora direttore del dipartimento Sobrero (era il 2006) individuava 8 forme di finanziamento: fondi ricerca per docente (800€ l'anno, provenienti a pioggia dall'Ateneo federato, accumulabili per più anni fino a racimolare una cifra degna di essere spesa); fondi di ateneo (si tratta di finanziamenti di progetti presentati ogni anno, di solito appannaggio di Medicina, Ingegneria e delle Facoltà scientifiche); fondi PRIN (Ministero dell'università, sono progetti di interesse nazionale: rientrano in questo quadro le ricerche in Mali, in Ghana, in Etiopia e a Pisa sulla donazione del sangue); fondi CNR (per convegnistica e promozione della cultura italiana all'estero; seguono una logica vetero-colonialista, vengono finanziati progetti verso aree in via di sviluppo: in questo quadro rientra l'attivazione dell'accordo culturale con la Bulgaria da parte di Pavanello); fondi per organizzazione di convegni e seminari (si tratta di 5000€ vincolati); fondi per scambi culturali (si è favoriti se si fanno scambi con Paesi poveri, come il sud-America: ad esempio, l'accordo con l'Uruguay gestito da Sobrero, Simonicca e Rita rientra sotto questa voce); fondi MAE (Ministero degli Affari Esteri, difficili da ottenere, tendono a finanziare missioni già aperte, come nel caso della Missione Etnologica in Messico, gestita ora da Lupo); finanziamenti dal privato (come nel caso della ricerca per il Formez coordinata dalla Minicuci: il Formez paga e il dipartimento tiene i soldi e guadagna gli interessi), per ottenere i quali bisogna passare attraverso i diversi organi di giudizio universitari in nome dell'autonomia dell'università, pubblica e statale.

¹⁶² E se nel caso della triennale gli antropologi avevano dovuto «mettere i piedi in scarpe non loro», la costruzione della tabella ministeriale della specialistica sembrava fatta secondo un'impostazione vetero-coloniale dell'antropologia. Non era stata affatto presa in considerazione la distribuzione degli interessi e competenze degli antropologi nel panorama accademico italiano. Come dice ancora Lupo, «anche sulla specialistica ci sono delle magagne. Se lei guarda la tabella della specialistica, si vede che è stata fatta da persone con un'idea vaghissima di cosa sia l'antropologia. Noi abbiamo un numero di crediti forti in lingue e civiltà, dove c'è solo l'Africa e l'Asia e non c'è l'America... Iranistica, che ci serve a noi antropologi l'Iranistica? C'è una visione vetero-coloniale, per certi versi di queste cose. Come se l'avesse fatta un Tucci o un Fosco Maraini, senza avere nessuna consapevolezza di quella che è la distribuzione degli interessi e delle specifiche competenze degli antropologi nel panorama accademico italiano».

Tabella 8: Tabella ministeriale corso di laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia
(classe delle laurea in storia n. 38)

ATTIVITÀ FORMATIVE				
ATTIVITÀ FORMATIVE:	Ambiti Disciplinari	Settori scientifico-disciplinari	CFU	Tot. CFU
DI BASE				36
	Metodologia e fonti della ricerca storica	M-STO/01 - Storia medievale M-STO/02 - Storia moderna M-STO/04 - Storia contemporanea	12	
	Geografia	M-GGR/01 – Geografia	4	
	Antropologia, diritto, economia, sociologia	IUS/09 - Istituzioni di diritto pubblico M-DEA/01 - Discipline demoetnoantropologiche SECS-P/01 - Economia politica	20	
Caratterizzanti				72
	Discipline politiche, economiche e sociali	M-DEA/01 - Discipline demoetnoantropologiche SECS-P/12 - Storia economica SPS/03 - Storia delle istituzioni politiche SPS/07 - Sociologia generale	52	
	Discipline filosofiche, pedagogiche e psicologiche	M-FIL/05 - Filosofia e teoria dei linguaggi M-FIL/06 - Storia della filosofia M-PED/01- Pedagogia generale e sociale	4	
	Storia moderna e contemporanea	M-STO/02 - Storia moderna M-STO/04 - Storia contemporanea	8	
	Discipline storico-religiose	L-OR/17 - Filosofie, religioni e storia dell'India e dell'Asia centrale M-STO/06 - Storia delle religioni M-STO/07 - Storia del cristianesimo e delle chiese	4	
	Storia e civiltà dell'Africa, dell'America, dell'Asia	L-OR/10 - Storia dei Paesi islamici L-OR/23 - Storia dell'Asia orientale e sud-orientale SPS/05 - Storia e istituzioni delle Americhe SPS/13 - Storia e istituzioni dell'Africa SPS/14 - Storia e istituzioni dell'Asia	4	
Affini o integrative				20
	Discipline letterarie	L-FIL-LET/10 - Letteratura italiana L-FIL-LET/11 - Letteratura italiana contemporanea L-FIL-LET/12 - Linguistica italiana	12	
	Discipline storico-artistiche	GEO/01 - Paleontologia e paleoecologia L-ART/02 - Storia dell'arte moderna L-ART/03 - Storia dell'arte contemporanea	8	
Ambito aggregato per crediti di sede				16

	Discipline linguistico- letterarie (crediti di sede)	BIO/08 - Antropologia Fisica L-ART/05 - Discipline dello spettacolo L-ART/07 - Musicologia e storia della musica L-ART/08 - Etnomusicologia L-FIL-LET/14 - Critica letteraria e letterature comparate L-LIN/01 - Glottologia e linguistica M-GGR/02 - Geografia economico- politica M-FIL/02 - Logica e filosofia della scienza M-FIL/04 - Estetica M-PSI/01 - Psicologia generale	16	
	Tipologie		CFU	Tot. CFU
Attività formative:				36
TOTALE				180

Fonte: Guida per gli studenti Corso di Laurea Triennale in Teorie e Pratiche dell'Antropologia e Corso di Laurea Specialistica in Discipline Etnoantropologiche, A. A. 2008/2009

Come si può leggere nella tabella, essa si divide in 4 ambiti: discipline di *base*, discipline *caratterizzanti*, discipline *affini* e *crediti di sede*. Ogni ambito è, a sua volta, ripartito in sotto-sezioni. All'interno di ogni sotto-sezione sono inserite le discipline (scelte tra un lotto indicato dal ministero), tra le quali gli studenti dovranno scegliere per la costruzione del loro percorso didattico, e il numero dei crediti ad esse relativo.

L'ambito di "base" ospita le discipline comuni ai corsi di laurea afferenti alla classe 38 in tutta Italia. Nel caso di Roma, sono tre i corsi di laurea appartenenti a questa famiglia: storia, antropologia e storia delle religioni.

L'ambito "caratterizzanti" caratterizza il corso di laurea rispetto agli altri afferenti alla medesima classe di laurea: il margine di scelta consiste nel numero maggiore di crediti riservati all'antropologia rispetto alla storia o alla storia delle religioni.

L'ambito "affini" segna un'ulteriore particolarizzazione del corso di laurea rispetto ad altri presenti all'interno della medesima classe di laurea ma afferenti ad un'altra Facoltà: siamo a Lettere e dunque si presume che uno studente iscritto a tale Facoltà debba sostenere esami di letteratura italiana, di linguistica o di storia dell'arte.

I "crediti di sede", infine, indicano la specificità del Corso di Laurea rispetto ad altri di antropologia presenti all'interno dello stesso ateneo. Le discipline di tale ambito sono lo specchio della tradizione degli studi antropologici romani e italiani: sono previsti crediti in antropologia fisica, etnomusicologia, linguistica e psicologia.

In un sistema così rigido, i margini d'azione per la costruzione di un percorso formativo che tenesse conto della tradizione degli studi antropologici e dei suoi campi applicativi erano ridotti. Agli occhi degli studenti, la progettualità di fondo si perdeva dietro la frammentazione di tanti esami da sostenere, talvolta percepiti avulsi da una formazione di carattere antropologico.

Il punto cruciale era il rapporto tra una formazione volta alla trasmissione di competenze (*skills*) immediatamente fruibili nel mondo del lavoro e riconoscibili agli occhi degli stessi laureati e una formazione volta alla trasmissione di un sapere profondamente sofisticato e riflessivo come quello antropologico.

Come scriveva, Alessandro Simonicca:

Sul piano istituzionale, ciò equivale a comprendere sino a che punto sia più rigoroso ricostruire nelle università comunità di docenti e discenti, alla maniera medievale, oppure concentrare la formazione su una base comune da cui i laureati possano poi proseguire per direzioni e percorsi diversificati.¹⁶³

Dietro le parole del docente senese si cela il tema più articolato di quale ruolo debba avere l'università oggi, se debba continuare nella sua tradizione scolastica che tiene vincolati a sé i laureati nella relazione tra allievi e maestri o aprirsi all'esterno e offrire agli studenti un bagaglio teorico e metodologico tale da poter essere usato nel mondo del lavoro.

Con l'introduzione della riforma, ogni corso di laurea è tenuto a indicare obiettivi formativi, capacità professionali che intende trasmettere, sbocchi professionali che ritiene di poter garantire. Nella guida per gli studenti si legge:

Obiettivi formativi: Il laureato in Teorie e pratiche dell'antropologia è dotato di una preparazione nello studio delle differenze e dei mutamenti culturali che gli consente di operare (con finalità di documentazione, analisi, gestione e intermediazione) nei seguenti ambiti tematici: a) la storia delle forme assunte in epoca moderna e contemporanea dal rapporto identità-alterità e delle categorie analitiche fondamentali elaborate a questo riguardo dall'antropologia; b) i recenti processi di globalizzazione, le loro origini, l'impatto con le realtà locali, le nuove forme dell'acculturazione; c) la rilevazione etnografica delle diverse specificità culturali con strumenti di analisi qualitativa (osservazione partecipante, storie di vita, sistemi di rilevazione della tradizione orale e delle pratiche simboliche); d) i problemi dell'intercultura e del multiculturalismo nei diversi ambiti della vita

¹⁶³ Simonicca, A., "Quindici anni dopo", in www.antropologie.it (sito disattivato), Sezione "Critica coi baffi", 2006

sociale, dalla fase educativa alle dimensioni religiosa, sanitaria, giuridica, della comunicazione;

Capacità professionali: La laurea in Teorie e pratiche dell'antropologia mira a fornire le seguenti capacità professionali: a) capacità di documentare ed esaminare la storia culturale del territorio e il suo impiego nella definizione delle identità locali; b) capacità di operare con apposite conoscenze, metodologie e tecniche nella rilevazione etnografica, nell'analisi e nella tutela del patrimonio culturale (materiale e immateriale); c) capacità di analizzare le dinamiche soggiacenti ai fenomeni di migrazione e le loro conseguenze sul piano culturale e sociale, con la trasformazione delle identità dei gruppi sociali; d) capacità di fornire consulenza a chi progetta ed attua a livello istituzionale interventi sul territorio (negli ambiti delle nuove forme dell'abitare, delle economie connotate in senso etnico, della tutela della salute, delle trasformazioni del diritto e dei suoi rapporti con altre tradizioni giuridiche); e) capacità di produzione, gestione, interpretazione di fonti documentarie particolari, come fonti orali e audiovisive in contesti pubblici (grandi archivi di Stato, Regioni, Amministrazioni, RAI ecc.) o privati (Fondi archivistici di Fondazioni, di radio e TV private ecc.).

Sbocchi professionali: I saperi e le pratiche dell'antropologia stanno acquistando sempre maggiore rilevanza nella società contemporanea e possono trovare applicazione nelle istituzioni per la tutela del patrimonio culturale, per la gestione dei flussi migratori, per l'assistenza sanitaria e giuridica, per l'istruzione, per la cooperazione coi Paesi in via di sviluppo.

Si elencano qui di seguito alcuni degli sbocchi e delle figure professionali cui la laurea prepara: a) ammissione alla laurea specialistica in Discipline Etnoantropologiche; b) operatore nella ricerca, nel censimento, nella tutela e nella valorizzazione dei patrimoni culturali demoetnoantropologici e dei sistemi museali; c) esperto nei problemi dell'intercultura, nella politica dell'accoglienza e della mediazione culturale; d) esperto nella organizzazione sul territorio di percorsi culturali di interesse turistico; e) consulente di enti locali (regioni, province, comuni) e di imprese riguardo al ruolo della cultura nei rapporti tra i diversi attori sociali; f) operatore didattico e mediatore culturale nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria riguardo ai progetti di integrazione e ai programmi di intercultura; g) consulente e operatore in progetti di sviluppo.

Nel loro insieme le capacità professionali, gli sbocchi occupazionali e gli obiettivi formativi disegnano il territorio del corso di laurea triennale, definito dai luoghi dell'insegnamento (l'università e le sedi con le quali sono strutturati scambi erasmus e socrates), da quelli dell'applicazione dell'antropologia (scuola, enti e associazioni impegnate nella marginalità sociali, musei, istituzioni, organizzazioni non governative, con i quali sono attivate convenzioni di tirocinio) e da quelli della ricerca (aree e settori dei quali sono esperti i singoli docenti, missioni etnologiche e terreni di ricerca aperti, accordi di scambio culturale, ecc.).

Sulla carta, il corso di laurea offre un reticolato di possibilità che gli studenti devono sfruttare. I tirocini possono essere una finestra sugli ambienti professionali, gli Erasmus costituiscono la possibilità di conoscere altri contesti antropologici, le missioni di ricerca aperte sono programmi in cui poter inscrivere i propri percorsi formativi specialistici.

Negli anni gli studenti potevano scegliere un'area presso la quale fare ricerca¹⁶⁴ o una particolare sottobranchia disciplinare.¹⁶⁵ In alcuni casi rappresentanti di enti presso i quali gli studenti potevano prestare attività di tirocinio sono stati integrati all'interno della didattica del corso di laurea: Federico Bonadonna (marginalità sociali), Pompeo Martelli e Tommaso Losavio (ex manicomio "Santa Maria della Pietà" - Asl RmE), Patrizio Warren (consulente Fao) sono stati negli anni cooptati come docenti a contratto per tenere moduli di antropologia applicata e di psicologia.¹⁶⁶

Il passaggio al nuovo ordinamento chiedeva una didattica di corso di laurea. Non più un gruppo disciplinare quale insieme di cattedre come isole tra loro. I docenti avrebbero dovuto coordinarsi tra di loro per pensare a un'offerta didattica orientata verso gli studenti. Come ricorda Lupo, il nuovo ordinamento portò per la prima volta un gruppo cospicuo, ma disomogeneo, di docenti a coordinarsi:

Lupo: Prima ogni cattedra faceva a sé. C'erano tre cattedre di etnologia, due cattedre di antropologia culturale, due di tradizioni popolari e ognuno faceva i suoi programmi in assoluta autarchia, dando peso a contenuti... a volte c'erano ripetizioni di libri... assolutamente autonomi, senza mai pensare che bisognava offrire agli studenti qualche cosa che avesse una sua articolazione e interdipendenza. E invece istituire un corso di laurea triennale ha significato sedersi intorno a un tavolo e dire: "Laura fa questo, Alberto fa questo, Alessandro fa questo, Fabio fa questo, Maria fa questo, Stefania, io..." e ci siamo ripartiti le cose secondo, credo, il meglio delle nostre competenze.

¹⁶⁴ Americanistica (Messico: Lupo; America del Nord: Tiberini); Africanistica (Ghana: Pavanello; Etiopia: Schirripa; Capoverde: Sobrero); Europa dell'est (Bulgaria: Pavanello); sud America (Uruguay: Rita, Sobrero, Simonica).

¹⁶⁵ Politiche delle identità, pubblica amministrazione e antropologia della governance (Minicuci), antropologia medica (Dei, Schirripa, Lupo), antropologia e letteratura e antropologia urbana (Sobrero), antropologia visuale (Ricci), antropologia del turismo, antropologia dell'educazione e antropologia economica (Simonica), antropologia economica (Pavanello), antropologia giuridica (Lombardi Satriani), antropologia religiosa (Dei e Schirripa), antropologia dell'educazione (Faranda).

¹⁶⁶ I primi due anni di riforma furono i più prolifici per numero di contratti e ampiezza dell'offerta formativa. In virtù di una drastica riduzione di fondi per le docenze a contratto, la Facoltà negli anni successivi ha via via ridotto il numero di tali insegnamenti, fatta eccezione per quelle discipline che i diversi corsi di laurea non erano in grado di offrire (come nel caso di urbanistica e di sociologia, ad esempio, per antropologia).

Tuttavia, prosegue Lupo, l'errore che è stato fatto è stato quello di incardinarsi tutti presso il corso di laurea in antropologia. Non si è pensato di potersi disseminare nei diversi corsi per portare l'antropologia a dialogare altrove e di pensare una didattica che fosse rivolta a tutti.

Lupo: Un errore che forse abbiamo commesso, secondo me, deriva da un certo desiderio di non essere troppo schiavi di moduli di servizio e il fatto che ci siamo tutti incardinati qua. Per cui non abbiamo un coordinamento con i corsi della facoltà. Non è che facciamo corsi di antropologia che siano utili agli italianisti, ai geografi, ai questi, ai quelli. Quest'anno c'è stato il primo modulo di Faranda un po' pensato per Moda, perché c'era stata la faccenda della titolazione dei moduli fatti per Moda del nostro settore da docenti che non erano DEA senza chiedere il nostro consenso e anzi contro il nostro dissenso e questo ci ha portato a dire: "Vabbè, facciamo un modulo che è per Moda." Tendenzialmente, la didattica è un po' autarchica, è pensata per gli studenti di antropologia, forse sarebbe più virtuoso che noi interloquissimo di più con altri corsi di laurea, facessimo dei moduli e a questo avrebbe giovato un incardinamento più disperso. Però in quel momento contava mettere su il corso, ci siamo contati, grazie al cielo sono venute le storiche... anche se pure lì, con le storiche, c'è stata molta intesa sul piano personale, c'è stata da parte loro grande interesse alle dinamiche familiari... pensi solo alla D'Amelia e a tutto il suo curriculum di studi che hanno proprio una pertinenza sulla parentela, sulla famiglia... ma tutte e quattro sono persone che hanno una enorme competenza sui nostri ambiti. Non è che poi questo abbia portato da parte nostra chissà quali aperture e sinergie.

Si è pensato più per via endogamica (formare i futuri antropologi) che per via esogamica (disperdere la disciplina e farla fruttare anche altrove oltre che aprirsi ad altri insegnamenti). E questa logica si è estrinsecata nell'incardinamento dei docenti all'interno dello stesso corso di laurea piuttosto che in diversi corsi di laurea. Ha prevalso la logica della distinzione (*noi* in un panorama di *loro* in un più ampio contesto autarchico: ognuno non guarda al di fuori), che ha fatto agire (probabilmente) ancora di più le ulteriori distinzioni interne. L'habitat scientifico-disciplinare è stato formalizzato, anzi istituzionalizzato, nella figura del corso di laurea, l'uno (specialistica) replica dell'altro (triennale) sin dalla composizione del consiglio docenti (per cui si arrivava alla grottesca situazione della convocazione di consigli di corso di laurea congiunti che vedevano il solo cambio di presidente a guidare la riunione). Anche nel caso di inter-relazione con docenti di altra estrazione

disciplinare (ma vicina all'antropologia negli interessi, come sottolinea Lupo), non c'è stata una reale sinergia nella costruzione del percorso didattico.

Non si è pensato – è il discorso dell'ex presidente di triennale in TPA - a portare l'antropologia negli altri corsi di laurea, il che avrebbe messo in gioco una rete di *scambi* reciproci, che sarebbe diventata rete di relazione. Creare una rete interconnessa che, negli scambi tra corsi, avrebbe costruito una Facoltà, da intendere come un sistema che si sarebbe autoalimentato tramite i rimandi interni.

I corsi di laurea triennale potevano essere l'occasione per una didattica interdisciplinare, che individuasse dei percorsi (come lo studio delle città, ad esempio) in cui ognuna delle discipline offrisse il proprio punto di vista e il proprio bagaglio teorico e metodologico. In tal senso, la frammentazione modulare poteva dare nuovi stimoli didattici, come scriveva Sobrero alla vigilia del primo anno di riforma, ponendo al centro di ogni corso, non un particolare aspetto della storia degli studi o di una tradizione antropologica, ma un tema sul quale riflettere da diverse angolazioni.

Una triennale, dunque, pensata più per laboratori che per esclusiva trasmissione di sapere disciplinare. La specialistica sarebbe stata, invece, il momento dell'approfondimento, scelta più consapevole, inizio di un percorso scientifico.

Una proposta innovativa fu quella della professoressa Faranda, che, nel preparare il suo corso di storia degli studi per studenti di triennale, pensò a una didattica che coinvolgesse tutto il corso di laurea: ogni docente avrebbe tenuto parte del corso, presentando il proprio percorso disciplinare e il proprio filone di studi.

Un modo per cominciare a pensare a una didattica curricolare, in cui ognuno inserisse, in una cornice di storia degli studi, la specificità della propria formazione. La proposta della Faranda avviò un dibattito che si prolungò per diversi consigli di corso di laurea. Si affacciò l'ipotesi di un modulo gestito da tutti i docenti e che si componesse di diverse sezioni: storia delle tradizioni popolari, antropologia culturale, istituzioni di etnologia, antropologia italiana.

Si poneva, tuttavia, un problema di titolarità del modulo: nel sistema, ogni esame ha un codice individuale, associato al docente. Tale codice è l'etichetta che permette poi la registrazione presso le segreterie, che provvederanno, in vista delle tesi, a ricostruire le carriere degli studenti.

In tale sistema, gli esami non possono essere tenuti da più docenti dello stesso settore disciplinare. Ci sono stati moduli coordinati da due docenti, ma essi potevano essere classificati sotto due tipologie differenti (come nel caso del seminario sulla “storia orale”, tenuto da Socrate, docente di storia contemporanea, e Pavanello).

Chi sarebbe stato titolare del modulo? E come si sarebbe arrivati alla valutazione finale? L’ipotesi del modulo a più docenti venne meno, perché estranea al sistema universitario che, ancora legato alla dimensione cattedratica, prevedeva un docente, un modulo, un voto, un cattedra di tesi di laurea.

Per poter cogliere meglio la logica intrinseca di tale sistema, fondato sulla trasmissione di un sapere da parte di un docente esperto di un’area verso un gruppo scelto di studenti, farò un paio di esempi.

Il primo riguarda il sistema di registrazione degli esami delle segreterie studenti. Il programma identificava modulo e docente mediante l’assegnazione di un codice. Ad ogni docente, poi, era associato un insegnamento sul modello delle vecchie cattedre. Per cui, Laura Faranda risultava docente di Etnologia, Fabio Dei di Storia delle Tradizioni Popolari, Alba Rosa Leone di Antropologia Sociale e così via. L’indicazione della cattedra era la chiave per poter procedere all’individuazione della materia in cui ci si laureava. Il sistema informativo, infatti, non prevedeva che ci si potesse laureare in Teorie e Pratiche dell’Antropologia. Ci si laureava in antropologia culturale, in etnologia o in civiltà indigene d’America, esclusivamente con un docente incardinato presso la Facoltà. In assenza del soddisfacimento di uno solo di questi requisiti, il programma non permetteva di poter considerare lo studente, che aveva presentato tutta la documentazione, un laureando.

Risultava impossibile poi inserire tra i relatori di tesi i docenti a contratto, non riuscendo gli impiegati della segreteria a individuare la loro cattedra e non essendo, questi, incardinati presso alcuna Facoltà.

L’empasse veniva causato da questa sovrapposizione di logiche categoriali diverse, che facevano capo a ordinamenti didattici difficilmente traducibili l’uno nell’altro, ma che continuavano – come abbiamo visto – su diversi piani a coesistere.

Nel certificato di stato degli studi (in gergo “statone degli esami”), lo studente doveva indicare uno per uno i moduli sostenuti, la votazione conseguita, numero di crediti e sigla del docente o codice dell’esame.

Il calcolo della media, però, non era ottenuto mediante la proporzione tra punteggio e numero dei crediti. Restava il vecchio sistema della media aritmetica, per cui ogni modulo valeva quanto un esame indipendentemente dal numero dei crediti di ciascuno di essi. In calce al certificato doveva essere indicato, infine, relatore di tesi e materia di incardinamento nella Facoltà. Un ulteriore salto di livello, per cui non si faceva riferimento al corso di laurea e al nuovo ordinamento, ma si utilizzava come criterio di classificazione la Facoltà e denominazioni del vecchio ordinamento di fatto non più esistenti.

Tale sovrapposizione creava sfasature che poi si ripercuotevano anche sull’organizzazione della didattica, come nel caso del modulo di storia degli studi a più professori.

Il secondo esempio è strettamente connesso al precedente. Di fronte all’impossibilità burocratica di istituire un modulo curricolare,¹⁶⁷ si tornò alla prima ipotesi-Faranda. Quest’ultima avrebbe mantenuto la titolarità del corso che, però, avrebbe visto alternarsi i docenti a illustrare particolari momenti della storia degli studi durante il semestre.

L’ipotesi vide le obiezioni di alcuni docenti in nome della filiazione accademica violata. “Sono tuoi studenti, Laura”, fu l’ appunto mosso alla docente. Frase che tradiva la logica che vedeva nei frequentanti e nei laureandi possibili futuri allievi.

La cattedra costituiva l’orizzonte entro il quale si sviluppavano carriere scientifiche e accademiche. Al suo interno una didattica modulare era plausibile perché non interveniva sulle linee di filiazione? La titolarità del modulo era intesa come quella di una cattedra?

Di certo vi era che, pensata per un modulo, essa disarticolava il legame diretto tra docenti e studenti che la lezione frontale poneva in condizione di nascere. Tale

¹⁶⁷ Paradossalmente un’ipotesi del genere sarebbe stata percorribile in regime di vecchio ordinamento. Sotto la titolarità della cattedra era frequente vedere alternarsi docente e assistenti a lezione. Come ricordavano alcuni studenti, per provare la Riforma, nel 2000 Clemente testò una didattica modulare all’interno delle lezioni della cattedra di Antropologia Culturale: un corso tripartito tra lui, Dei e Leone. Il voto finale era il risultato della media dei tre moduli interni.

approccio alla didattica faceva riferimento a un contesto accademico in cui gli antropologi pensavano di insegnare a soli studenti di antropologia, ritenendo l'apprendistato antropologico come una lunga esperienza, in cui acquisire qualità relazionali.

Passare, invece, a una didattica delle competenze significava per l'antropologia riuscire a coniugare le sfere del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*. Per una disciplina, la cui padronanza discende da un lungo apprendistato, si trattava di colmare la distanza fra quello che un antropologo deve saper fare e quello che deve saper essere.

Nel suo testo *Careers in Anthropology*, Omohundro (1997) distingue, in due tabelle, le competenze che un antropologo deve padroneggiare (es. saper tracciare mappe, intervistare al fine di ottenere informazioni su attitudini, conoscenze e comportamenti di soggetti o gruppi sociali, cooperare in gruppi di ricerca etnografica o archeologica, ecc.) dalle abilità socio-relazionali (es: agilità sociale - imparare rapidamente le regole del gioco in situazioni non usuali, per essere più facilmente accettato- , osservazione, progettazione, accuratezza nell'interpretare un comportamento, ecc.) che può acquisire durante il suo lungo apprendistato.

Si tratta, soprattutto nella seconda tabella, di "conoscenze qualitative" che rimandano a un assetto teorico finalizzato alla conoscenza dei saperi impliciti, nascosti o per lo meno non manifesti, che la ricerca sociale (o sociologica) qualitativa da tempo vuole perseguire.

Riferendosi alle tabelle di Omohundro, Simonicca (2006) invita a non confondere le competenze che al termine del percorso universitario un *laureato* saprà padroneggiare dalle abilità socio-relazionali che un *antropologo* acquisisce solo dopo un lungo percorso di formazione e di ricerca. In altre parole un laureato in antropologia potrà dirsi antropologo solo quando sarà in grado di saper gestire il complesso bagaglio teorico e metodologico disciplinare e saprà *stare sul campo*.

In quest'ottica, un momento fondamentale per l'acquisizione di tali abilità è quello del tirocinio.

Simonicca: *Quando arrivai a Roma mi si chiese di lavorare a definire il campo dei tirocini universitari e iniziai a immaginare*

una mappa della situazione urbana in cui la dimensione dell'intero multi-culturale fosse evidente. Bisogna rimboccarsi le maniche, mi si disse, perché, diversamente da un forte interesse per le zone "tradizionali" provinciali e regionali, agli antropologi la Capitale non sembrava molto piacere. Tradotto in altri termini, significava studiare la modernità, e quale oggetto era più vicino se non la città? [...] Mappare gli spazi antropologici della Capitale; operazione interessante, ma con quali criteri?

La progettazione di esperienze pratiche di tirocinio, presso enti, musei, associazioni, ONG, ospedali ed ex-manicomi, costituiva un'ulteriore sfida per l'antropologia italiana a confrontarsi con un'*anthropology of home* (più che un'*anthropology at home*) e con un ambiente che associava all'antropologia le immagini *dell'esotico*, del *primitivo*, del *bizarro*.

Invece, nella formulazione del percorso di studi, gli spazi riservati all'interdisciplinarietà, alle dimensioni extra-accademiche e di uso pubblico della disciplina, l'attenzione a studenti che non dovevano necessariamente laurearsi in antropologia ma che frequentavano moduli di tale ambito, l'immaginazione di una didattica che prevedesse maggiori momenti di esercitazione pratica alla ricerca e di uso di metodi riflessivi, da incoraggiare a lezione, a partire dall'analisi dei contesti familiari e della rete di amicizie (Coleman & Simpson 2004), fatta eccezione per sensibilità e interessi personali e isolati, sono stati inferiori rispetto ai corsi canonici di istituzioni di etnologia e storia dell'antropologia o di studi areali.¹⁶⁸

Negli anni è stato consigliato agli studenti di rinviare il primo fieldwork in vista della laurea di secondo livello, orientando sin dall'inizio gli studenti a pensare il proprio percorso come un processo di apprendistato lungo cinque anni.

Tale modello di antropologo, fondato sull'ideale del ricercatore che fa ricerca di base e parte per territori lontani, è stato poi rafforzato anche dalla didattica seminariale. Nell'istituire il nuovo corso di laurea furono pensati seminari per gli studenti di triennale che, se permettevano di familiarizzare con la ricerca sul campo, con i dintorni della ricerca,¹⁶⁹ con quello che resta tra le note di campo, contribuivano a rafforzare l'immagine di un'antropologia il cui sapere si trasmette *tacitamente*

¹⁶⁸ Dall'americanistica all'africanistica, passando per l'etnologia del mediterraneo.

¹⁶⁹ Mi riferisco in particolare a due seminari organizzati per gli studenti di triennale: "Terreni e dintorni" e "Gli antropologi si raccontano".

attraverso la relazione maestro/allievo¹⁷⁰ e si acquisisce con l'esperienza negli anni. In queste occasioni si faceva riferimento al *fare* etnografia come *saper essere*. Fare una buona ricerca sul campo è il frutto del *saper essere* un buon antropologo.¹⁷¹ Il percorso che porta a imparare a fare l'antropologo tocca la sfera della crescita personale, il proprio modo di vedere il mondo. E' un apprendistato che costruisce la persona prima ancora che il professionista. La dimensione del terreno inteso come rito di iniziazione contribuisce a oggettivare questo senso dell'apprendistato disciplinare. Per diventare antropologo ci sono delle vie da percorrere, che iniziano a partire dalla triennale, progettata in vista di un passaggio alla specialistica, dove *finalmente* si potrà fare ricerca sul campo, dopo aver letto per 5 anni di etnografie, di frutti puri e di frutti puri che impazziscono, di antropologie critiche e di critiche culturali. Dopo la specialistica ci saranno dottorati, partenze all'estero o assegni di ricerca, posti da ricercatore o la carriera nei settori applicativi. Nel loro strutturarsi, dunque, i due corsi di laurea creano le condizioni per pensarsi sin dall'inizio etnografi.

Per quanto il nuovo ordinamento chiedesse di aprirsi ai territori e di fornire una formazione di base ai futuri laureati per dar loro la possibilità di poter diversificare i percorsi fuori dal legame tra un docente e dei discenti, e per quanto, nell'indicare obiettivi formativi, sbocchi occupazionali e capacità professionali, pareva proprio questo l'intendimento della nuova triennale, nel pensare una didattica il corso di laurea ha pensato a fondare se stesso (attraverso la retorica delle presentazioni di inizio d'anno e la didattica seminariale, ad esempio) e a trasmettere *implicitamente* l'idea che la laurea in antropologia "producesse" antropologi a tempo pieno pronti a fare ricerca di base in una università di Italia.

Un corso di laurea autarchico per soli antropologi.

¹⁷⁰ Un punto su cui battevano quasi tutti i relatori dei diversi seminari era sulla trasmissione di un campo di ricerca e sulla metodologia della ricerca sul campo, mai formalizzata, da imparare facendola.

¹⁷¹ Commentando un numero monografico di Achab (rivista a cura degli studenti di antropologia di Milano Bicocca) sulle riflessioni di de Certeau sul seminario, Piero Vereni si chiedeva come mai l'Università continuasse, nella contrapposizione tra identità del fare e identità dell'essere, a privilegiare programmaticamente le identità dell'essere, notoriamente classiste ed elitarie, nel momento in cui i nuovi ordinamenti didattici offrono, soprattutto per l'antropologia, l'occasione per uscire dall'idea di una sapere inteso come *trasmissione* di concetti a "sacche vuote" e pensare ad insegnare agli studenti a essere riflessivi, a «*filtrare criticamente le mie idee sullo stato nazionale e sul ruolo della televisione*» e ad essere in grado «*di farmi sentire la loro voce, la loro opinione e la loro presa della parola, portandomi le loro conoscenze e il loro pensiero critico*» (Vereni 2008: 8).

IV. Il corso di laurea in Discipline Etno-Antropologiche come comunità di apprendimento?

Nel suo testo *Come pensano le istituzioni*, l'antropologa Mary Douglas scrive che solo le istituzioni possono definire l'identità. Pur ritenendo centrali le capacità di scelta individuali, Douglas ribadiva che sono le categorie condivise a fissare i limiti della scelta individuale e che le categorie possono divenire condivise proprio perché istituzionalizzate, ovvero connesse a relazioni sociali formalizzate e iscritte nel più

generale ordine dell'*universo sociale*, della *natura* e del *cosmo*. Le istituzioni producono classificazioni di natura funzionale e simbolica, tassonomie, spazi di identità nei quali è possibile pensarsi.

In questo senso, le due lauree di primo (TPA) e secondo livello (DEA) – considerate dalla Riforma come due momenti separati e con finalità diverse,¹⁷² interpretate dai docenti come un ininterrotto percorso di apprendistato antropologico di cinque anni – hanno permesso agli studenti di sentirsi molto prima appartenenti ad una comunità di studio, di sentirsi partecipi di un cammino e di un percorso comune, di confrontarsi in maniera critica sugli sviluppi teorici e della ricerca della disciplina, di interrogarsi – favoriti dalle esperienze di tirocinio – sul futuro lavorativo.

Nel suo studio sull'acquisizione delle conoscenze disciplinari da parte degli studenti di Fisica e Management, Jan Nespov (1990) sostiene che un curriculum universitario caratterizzato da *densità* e *rigidità*¹⁷³ porti gli studenti a vivere più tempo insieme e a plasmare un'immagine condivisa della disciplina e della propria carriera. La pressione curricolare, dunque, produce le condizioni per cui gli studenti incorporeranno le relazioni socio-accademiche della disciplina. Maggiore è lo schooling, più si incorporeranno le disposizioni accademiche. Il corso di Fisica lavora per organizzare il mondo accademico degli studenti cosicché la conoscenza della Fisica e il successo della carriera sono intesi come strettamente ancorati all'accademia e alla risoluzione di problemi accademici. Gli studenti di Fisica, prosegue Nespov, si percepiscono dei fisici a partire dalla loro esperienza di gruppi di pari accademicamente orientati. «*Quel che i curriculum di Fisica hanno fatto*» – egli scrive – «*è stato creare una pressione strutturale per lo sviluppo di amicizie o "legami forti" [...] orientati verso l'adempimento di scopi accademici*» (Nespov 1990: 221).

Il corso di Management, invece, caratterizzato da minore densità, è meno accademicamente orientato. A differenza di Fisica, il corso di laurea spinge gli studenti a relazionarsi al lato non-accademico del corso e a immaginare il loro futuro professionale in networks extra-accademici.

¹⁷² La prima volta alla professionalizzazione, la seconda intesa come primo passo verso la carriera accademica.

¹⁷³ Per densità si intende il numero di corsi dedicati al settore principale di studio del curriculum; la rigidità è data dalla proporzione dei corsi obbligatori da sostenere nel percorso formativo.

Sono i corsi di laurea, quindi, a creare agli studenti lo spazio di possibilità per poter pensare il proprio futuro lavorativo in una direzione (accademica) o in un'altra (mondo extra-accademico).

L'analisi di Nesper ripropone la scelta alla quale erano chiamati gli antropologi coinvolti nell'istituzione dei corsi di laurea di primo e secondo livello. L'alternativa tra un profilo maggior accademicamente orientato e un altro aperto al territorio celava la cesura tra due modi di pensare la disciplina, l'uso del suo sapere, le finalità della ricerca. Riprodurre comunità medievali di docenti e discenti o aprirsi al mondo del lavoro, come si chiedeva Simonicca (2006)?

Tuttavia, a mio avviso, Nesper dà poco spazio alle traiettorie e ai modi individuali di interpretare il percorso di studio e le dinamiche disciplinari. Nella sua prospettiva, è la struttura dei corsi di laurea a determinare automaticamente le disposizioni che gli studenti incorporeranno, dando per scontato una concezione dell'educazione verticale, con al centro un docente (o una classe di docenti) che riempie di sapere coorti di studenti meri recettivi passivi.

A tal proposito, ritengo più fecondo il concetto di apprendimento situato di Lave e Wenger (1991).

Più del "semplice apprendere sul posto" o "imparare facendo", l'apprendimento per Lave e Wenger è inseparabile dalla pratica sociale. La nozione di "apprendimento situato" coniuga un punto di vista - secondo il quale i processi cognitivi sono più importanti (la pratica è l'applicazione replicante di quanto appreso) - a un altro, secondo il quale l'apprendimento è strettamente incorporato nella pratica (si impara facendo). In questo senso, l'apprendere va oltre il semplice apprendistato, non è il "rubare con gli occhi", è riflettere acquisendo coscienza di quello che si fa.

L'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa, così, su un processo sociale di partecipazione ad una pratica che configura un set complesso di relazioni tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo.

Per realizzare il percorso di apprendimento di conoscenze e competenze di uno specifico ambito, *colui-che-apprende* deve passare da una *partecipazione periferica* alla comunità di pratica a una *piena partecipazione* della comunità stessa.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Nel testo i due autori analizzano diverse comunità di pratica: botteghe di sartoria, scuole di levatrici, ecc.

Tale approccio libera lo studio dello schooling dallo stretto ambito scolastico, ponendolo in relazione al mondo nel quale dovrebbe trovare applicazione quello che la scuola insegna.

Dalla trasmissione di saperi da parte di un centro che “trasmette” nozioni e competenze si passa a un apprendimento partecipato, negoziale, di scambio tra gli agenti in gioco.

L'apprendimento va così situato nello spazio sociale in cui esso avviene. Non può essere la reificazione in competenze ed elementi concreti che vanno trasmessi, né può risolversi nella pratica di acquisizione di competenze nello stretto ambiente e momento educativo.

Nel caso dell'insegnamento dell'antropologia, significa fare riferimento ai contesti applicativi, al mondo della ricerca, alle prospettive disciplinari. Ci si sposta dall'individuo come apprendista all'apprendere come partecipazione nel mondo sociale e dal concetto di processo cognitivo a quello più ampio di pratica sociale.

La laurea di primo livello costituisce il momento di ambientamento all'interno dello spazio universitario. Il primo apprendistato è costituito dalla familiarizzazione con il sistema dei crediti, con la tabella universitaria, con i docenti del corso di laurea. La strutturazione del calendario delle lezioni, la propedeuticità dei corsi del primo anno a quelli del secondo (durante il quale c'è maggiore libertà di scelta), i vincoli della tabella ministeriale contribuiscono a sviluppare un modo *orizzontale* di frequentare. Si frequenta sempre insieme, ci si scambia gli appunti, ci si confronta tra pari sui primi nodi della disciplina incontrati.

La laurea di secondo livello costituisce un momento di rottura rispetto alla triennale: cambia la reciproca attenzione di docenti e studenti, si entra a far parte di una *comunità di apprendimento*. In tale comunità, la conoscenza, legata all'apprendimento, si situa in uno spazio di relazione tra docenti e discenti, in cui «*i discenti, apprendendo competenze, acquisendo saperi situati, conoscendo le regole del gioco, diventano parte di una comunità di pratica*» (Lave, J. e Wenger, E. 1991: 29), in cui l'apprendimento è partecipato e negoziale.

I tirocini, non più professionalizzanti come alla triennale, sono momenti di formazione alla ricerca e finalizzati alla tesi di laurea; gli studenti scelgono come tutor i docenti con i quali si sono laureati o quelli il cui ambito di ricerca è vicino ai

propri interessi; con i relatori di tesi comincia a instaurarsi una relazione di identificazione – assimilazione. In alcuni di casi di comunione. Il docente viene percepito come uno snodo che può aprire una rete di relazioni (di tipo professionale e scientifico, verso il mondo applicativo come quello della comunità scientifica). Cambia il modo di frequentare l'università: agli studenti - che cominciano a sentirsi “ricercatori”, partecipi delle dinamiche di un *ambiente* come quello antropologico italiano, uniti in un percorso comune - viene chiesta una partecipazione attiva, lo studio di testi in lingua straniera, la redazione di tesine, il coinvolgimento in prime attività di ricerca.

Dalla triennale, dove il rapporto con l'antropologia è *intimo*, legato ai testi d'esame e alla familiarizzazione con le tematiche della disciplina, si passa alla specialistica, dove la relazione si fa sociale, legata al senso dato alla propria esperienza (*locale*), che poi si riverbera sulla percezione delle problematiche scientifiche e dei nodi epistemologici disciplinari (*globale*).

Intimo (proprio ruolo nel mondo vissuto; spiegazione degli eventi e risposte immediate), locale (appartenenza a una comunità di apprendimento), globale (conoscenze teoriche da articolare) sono i tre livelli emersi dalle interviste agli studenti, attraverso i quali, essi danno senso alla propria esperienza e alla percezione del proprio futuro. Cambiare collocazioni e prospettive è parte delle traiettorie di apprendimento degli attori in gioco nello sviluppo di identità e forme di appartenenza alla comunità antropologica.

E' seguendo il percorso verso l'ingresso in una comunità di apprendimento, che si consolida alla specialistica, che si snoda l'analisi dell'apprendistato universitario da parte di studenti di triennale e specialistica, partendo dal momento del loro arrivo fino ad arrivare alla creazione del legame speciale tra docente e studente in vista della tesi di laurea specialistica.

Per cominciare a capirci: il questionario di ingresso

Nei tre anni di ricerca ho sottoposto le matricole a un questionario per cercare di evincere come questi avessero maturato la scelta di iscriversi al corso di laurea triennale in Teorie e Pratiche dell'Antropologia, a quali immagini associassero l'antropologia e cosa pensassero di fare dopo il conseguimento della laurea.

Illustrerò qui di seguito i dati del questionario somministrato nel 2006. Si tratta della classe di iscrizione (se così possiamo definirla) che è poi giunta al conseguimento della laurea (e alla successiva iscrizione alla specialistica) in coincidenza con i tempi della mia ricerca di dottorato. Ho seguito alcuni di loro anche durante le esperienze di tirocinio alla triennale e ho cercato di cogliere insieme a loro come, man mano che approfondivano la conoscenza dell'antropologia, maturassero un senso della disciplina, l'acquisizione quantomeno di uno sguardo critico verso quello che accadeva intorno a loro e interesse verso il contesto universitario.¹⁷⁵

Il questionario, somministrato nel mese di novembre 2006 e compilato da 60 matricole,¹⁷⁶ che frequentavano i corsi del primo anno di "Lineamenti di storia del pensiero antropologico" e di "Istituzioni di Etnologia",¹⁷⁷ era suddiviso in quattro parti: indicazione del profilo (età, genere, formazione secondaria ricevuta, provenienza, tipo di immatricolazione – se matricola, se studente già laureato, se trasferito da altro corso di laurea), della sua condizione di studente (studente, studente-lavoratore, lavoratore-studente), motivazioni della scelta (come era venuto a conoscenza dell'antropologia e immagini ad essa associate), aspettative riguardo al futuro post-laurea (iscrizione o meno alla specialistica, ambito professionale in cui ci si immaginava dopo la laurea).

¹⁷⁵ La mia esperienza si è conclusa con l'inizio, per alcuni di loro, del percorso di specialistica. A loro, ovviamente, va il mio ringraziamento per la disponibilità, il coraggio (alcuni di loro mi hanno fatto leggere le riflessioni di campo durante il tirocinio), la curiosità e spesso la partecipazione agli esiti della mia ricerca mostrati.

¹⁷⁶ Quell'anno gli immatricolati a Teorie e Pratiche dell'antropologia furono 152. Il questionario fu somministrato a fine novembre quando i termini delle iscrizioni erano già chiusi e, in quel periodo, solo poco più di un terzo sembrava frequentare assiduamente le lezioni.

¹⁷⁷ Ho preferito scegliere gli studenti che frequentavano i corsi e non ricorrere a un contatto telefonico utilizzando le domande di tutoraggio perché poco indicative dello stato effettivo delle iscrizioni. Molti studenti fanno richiesta di un tutor in attesa dell'iscrizione salvo poi non immatricolarsi più. La segreteria didattica faceva fatica a controllare la corrispondenza tra studenti iscritti e richieste del tutor: non vi era comunicazione tra la segreteria studenti di Lettere, il centro di calcolo di Ateneo Satis e le segreterie didattiche. Il solo accesso a questi dati doveva essere motivato da richiesta scritta del presidente del corso di laurea. La via più rapida per l'accesso ai dati era, quindi, sottoporre i questionari agli studenti al termine dell'orario di lezione. Ovviamente gli studenti frequentanti iscritti ad altri corsi di laurea furono dispensati dalla compilazione.

Dall'analisi delle risposte date è emerso che la maggior parte degli immatricolati alla triennale del 2006 si era formata in un contesto di licei: 19 avevano conseguito la maturità classica, 18 quella scientifica, 6 provenivano da una formazione di tipo tecnico o professionale, 7 erano gli studenti diplomati presso il Liceo Sociopsicopedagogico e 4 presso il Liceo delle Scienze Sociali (ora Liceo delle Scienze Umane).

Di questi, 36 erano alla prima immatricolazione, i restanti 24 provenivano da altro corso di laurea o altra Facoltà (11) oppure erano già laureati (13).¹⁷⁸

Nella scelta avevano inciso diversi aspetti. Per 42 di loro la decisione di studiare antropologia è stata presa al termine delle scuole superiori, dopo la presentazione del corso di laurea agli studenti da parte dei docenti. La difficoltà incontrata era nel sapere dell'esistenza dei corsi in discipline antropologiche, avvenuta dopo le giornate di orientamento "Porte aperte alla Sapienza", attraverso il passaparola di amici più grandi o di parenti o, addirittura, la conoscenza di docenti universitari amici di famiglia, che hanno consigliato l'iscrizione a tale corso di laurea. Nel caso degli studenti già laureati o che avevano optato per un passaggio di Facoltà o di corso di laurea la scelta era arrivata frequentando moduli in M-DEA per ottenere i crediti indicati dalla tabella ministeriale del corso di laurea di provenienza o, come nel caso di alcuni studenti precedentemente iscritti ad Architettura,¹⁷⁹ incuriositi dalla possibilità di intersecare scienze sociali (come ad esempio riguardo alla struttura interna delle case) a studi di tipo più tecnico.

Diverso il caso degli studenti provenienti dal Liceo delle Scienze Sociali e dal Liceo Sociopsicopedagogico, il cui interesse verso l'antropologia è maturato grazie agli stimoli ricevuti a lezione durante l'insegnamento di Scienze Sociali. In questo caso sono stati i docenti di quella materia a offrire gli stimoli e le sollecitazioni per l'iscrizione a Teorie e Pratiche dell'Antropologia.

¹⁷⁸ Erano laureati in Sociologia, Biologia, Cooperazione allo Sviluppo, Giurisprudenza, Scienze Politiche, Storia, Psicologia, Chimica e Lingue Straniere.

¹⁷⁹ 5 degli 11 studenti che avevano effettuato il passaggio da altre discipline provenivano da Architettura.

E' stato possibile evincere la particolarità di casi individuali altrimenti inosservati tra le pieghe delle statistiche del questionario. Infatti, pur risultando dalla "media" delle risposte che docenti, genitori e altri adulti non abbiano inciso in alcun modo sulla scelta presa, nel caso degli studenti di scienze sociali sono state proprio l'esperienza di stage scolastico e i suggerimenti del docente di riferimento a influire sulla decisione finale, fino a spingere a spostarsi dalla regione di origine pur di studiare antropologia, come nel caso di Angelica,¹⁸⁰ che si sposta a Roma da Bari.

Angelica: Di solito tutti fanno il Liceo delle Scienze Sociali perché è facile. Siamo tutte ragazze, prima era il Magistrale, poi è diventato Liceo Sociopsicopedagogico, poi Scienze Umane, quando l'ho fatto io era Scienze Sociali. Alle medie, a quelli che non volevano studiare consigliavano di fare l'Industriale arte e mestieri o lo Psicopedagogico. I primi due anni sono stati noiosi, poi il terzo anno abbiamo fatto lo stage con il professore di Scienze Sociali. E' stato fantastico, lui era laureato in Filosofia, però ci parlava con passione dell'antropologia e ci diceva che era la materia che ti apriva la mente, ti faceva studiare le cose da un altro punto di vista. Poi abbiamo fatto questo stage, bellissimo, con i poveri del paese vecchio,¹⁸¹ dovevamo capire i loro bisogni e poi come esercitazione pensare a delle soluzioni. Sono stata molto fortunata, perché ho scelto casualmente questo stage, non c'erano più posti nel laboratorio di arte. Subito dopo, ho chiesto al professore se mi conveniva iscrivermi a sociologia o a psicologia e lui mi ha consigliato di studiare antropologia e mi ha detto che Roma era la sede con più professori e c'era sia la triennale che la specialistica. E mi sono iscritta.

Anche Stefania, di origine leccese, ma trasferita a Rieti da tempo, deve al Liceo delle Scienze Sociali l'infatuazione per l'antropologia. Anche in questo caso è un docente a farla appassionare.

Stefania: Ho avuto una vera e propria infatuazione per l'antropologia.

Angelo: Vuoi dire che adesso sei pentita? Così, dopo pochi mesi dall'iscrizione?

Stefania: No, è che dell'antropologia ti innamori. Gli argomenti, così belli... e anche i professori sono molto affascinanti, poco banali, resti sorpresa. Sai cosa mi ha convinto a iscrivermi? Il professore del liceo contestualizzava sempre i fatti. A scuola portava i quotidiani, leggevamo le notizie con lui e poi ci mostrava le diverse posizioni, ci faceva capire chi diceva cosa e come gli altri rispondevano. Queste sono cose che ti aprono il cervello. Che

¹⁸⁰ I nomi degli studenti che si troveranno d'ora in avanti sono di pura fantasia. Prima di quasi tutte le interviste, mi è stato chiesto di mantenere l'anonimato: per questo motivo non ho inserito le sbobinate in appendice. In alcuni casi, mi è stato chiesto di non registrare l'intervista.

¹⁸¹ Si tratta della città vecchia di Bari.

non ti fanno dare per scontato nulla. Poi stai sempre a chiederti... Anche ora, dopo due mesi che mi sono iscritta, anche se sto studiando cose che non credevo si studiassero... la parentela, il dono, il potlatch... però lo studio dell'antropologia mi sta servendo per sviluppare la mia dimensione critica.

Valentina, reatina anche lei, frequenta il Liceo di Poggio Mirteto. Lei addirittura sfida la volontà dei genitori (che la volevano psicologa) pur di iscriversi ad antropologia.

***Valentina:** Ogni volta che mia madre incontra il prof. Cucchi di Scienze Sociali gli ricorda che se sua figlia è una nullafacente è colpa sua. Lei è laureata in psicologia, fa la maestra, anzi è la maestra, perché al paese la conoscono tutti, sono andati a scuola quasi tutti da lei, e voleva che io facessi quello che lei non ha potuto fare. La psicologa. Dice che gli antropologi vanno lontano, in Amazzonia, prendono droghe, provano sul corpo quello che devono conoscere. Me lo diceva sin da quando, due anni fa, avevo preso la decisione di iscrivermi a Roma. Io glielo dicevo: "Più tu tenti di spaventarmi, più mi incuriosisci". E l'anno scorso ho preso un treno merci e ho viaggiato. Per vedere da vicino il percorso, se ci sale qualcuno, per vedere i paesaggi dal treno di notte. L'amore al tema del viaggio mi ha spinto a studiare antropologia. Me l'hanno trasmessa il prof. Cucchi e il prof. Frezza di Italiano, è stato il tema che ho portato al percorso per l'orale agli esami di maturità. Il viaggio e le conoscenze che si fanno. L'incontro con l'altro, no?*

Da questi tre brevi passi di intervista cominciano a emergere alcuni aspetti comuni: l'influenza di docenti illuminanti nel diradare i dubbi e indicare una scelta che sia rispondente agli interessi e alle curiosità delle tre studentesse, il collegare l'antropologia all'esperienza dell'alterità e all'esercizio della riflessività (come nel caso dei quotidiani in classe) e, infine, la sorpresa (evidente nelle parole di Stefania, ma cui hanno fatto accenno tutte le intervistate) nello scoprire che l'antropologia studi anche la parentela o il tema del dono. Come se – lo vedremo meglio nel prossimo paragrafo – l'antropologia non fosse anche un sapere tecnico, ma esclusivamente evocativo (il fantomatico incontro con l'altro) o esotizzante.

Nelle risposte date alle domande successive si coglie ancora meglio come a influire sulla scelta di iscriversi al corso in TPA, sia stata l'associazione dell'antropologia alle immagini spesso evocate dai media, ovvero quelle del bizzarro, dell'esotico, del mistico.

Se nella scelta hanno influito la riflessione personale (senza il consiglio di adulti o familiari, secondo le risposte date) e la curiosità verso gli argomenti trattati dall'antropologia e l'interesse verso i temi dell'attualità,¹⁸² alla domanda successiva nella quale gli studenti erano chiamati liberamente a indicare quali testi, autori o tematiche associassero alla disciplina che stavano iniziando a studiare hanno risposto indicando: il tema del viaggio e i libri di Tiziano Terzani (4), gli Indiani d'America (4), testi esoterici e new age, i romanzi di Garcia Marquez, i testi delle canzoni di Bob Marley (3) e degli Intillimani (3), la Pizzica leccese e le sonorità sciamaniche, un testo dal titolo "Il peperoncino", il film "Ballata coi Lupi" (4) o come ha scritto uno studente «*l'opera omnia di Castaneda*». Va specificato che era stato chiesto di esprimere la prima immagine che veniva loro in mente pensando all'antropologia e che alcuni studenti hanno indicato i testi di De Martino (3), i film di Pasolini (3) e libri come "Tristi tropici", "Cuore di tenebra", "Alice nel paese delle meraviglie" e "Cristo si è fermato a Eboli". Testi e autori che tematizzano l'incontro con l'altro, il tema della riflessività, il sud come contesto.

Rispetto alle ambizioni future, essi hanno risposto di essere interessati innanzitutto dalla possibilità di fare ricerca sul campo, non necessariamente lavorando all'università, pensando piuttosto di trovare spazio nei settori della cooperazione internazionale (29), dell'intercultura (18) e dei beni culturali (11).

Alla domanda finale relativa a quale lavoro abbiano preso in considerazione qualora non facessero gli antropologi pur avendo una laurea in tale ambito disciplinare, la loro propensione è andata verso il mondo editoriale e giornalistico (23), quello sociale (19), quello scolastico (14) e quello istituzionale (14).

Verso una comunità di apprendimento

Alice: Io facevo chimica... poi è successo che io stavo passeggiando per l'università senza alcun problema, quando ho visto il fogliettino di presentazione del corso di laurea d'antropologia. Stava attaccato alle scale di Lettere. E mi sono chiesta: "Ma che cos'è l'antropologia? Io non lo so". E allora

¹⁸² Le quattro possibilità tra cui si poteva scegliere alla domanda: "In che misura hanno influito sulla scelta..." erano "Curiosità scientifica", "Interesse per i temi di attualità", "Politica" e "Possibilità di un lavoro futuro". Nessuno ha optato per l'ultima risposta.

sono andata a vedere come la presentavano, là stava Sobrero, Sobrero mi ha fatto innamorare. Ho cominciato a seguire i corsi. E da lì è partito tutto. Era il 2002-2003. Da lì è iniziata la mia carriera per diventare una disoccupata altamente specializzata, quando con chimica avrei avuto il lavoro assicurato. Ho ancora un amico mio che mi rimprovera tutte le volte che mi vede che non ho continuato con chimica.

Miriam: *Quando ho scelto di fare antropologia volevo andare tra gli Indiani d'America o al sud Italia. Io sono arrivata a Roma seguendo il mio ragazzo dalla Basilicata e passeggiando per caso, mi sono imbattuta nella presentazione del corso di laurea di Teorie e Pratiche. C'era Lupo che ci parlava di Messico, di Ghana, di viaggi, di orientarsi, di sperimentare l'incontro con l'alterità. Mi si è aperto il cuore e mi sono iscritta immediatamente.*

Angelo: *E poi?*

Miriam: *E poi, e poi... ho iniziato a studiare un corso che era a metà tra Economia e Lettere. E un altro tenuto da Simonicca di storia degli studi. E sono rimasta estasiata. Non era un corso semplice perché portavamo testi di Hannerz, la complessità culturale, con tutte quelle cornici e lo scritto è stato complicatissimo. Al primo appello eravamo in 76 e alla fine consegnarono in 12. Quando poi mise i voti, c'erano punteggi strani come 18,75 o 24,25. Però posso dire che anno dopo anno, libro dopo libro, l'incontro con l'antropologia ha modificato la mia identità. Ha scritto il mio modo d'essere, le cose che ritengo prioritarie e quelle che ritengo secondarie. Me ne accorgo ogni volta che torno a casa. Alle cose a cui presto attenzione. E' proprio lo sguardo che è cambiato.*

Gianni: *Non dimenticherò mai la prima volta che ho messo piede qua dentro. Venivo da un'altra università, più piccola, dopo due anni di storia avevo deciso di cambiare. Arrivo e non sapevo nulla di queste cose... della richiesta del tutor, della segreteria didattica, volevo solo che mi conteggiassero gli esami. Ero davanti alla porta di una professoressa che teneva ricevimento. A un certo punto... eravamo in tanti... esce saltellante e fa: "Chi è il prossimo?". Io mi alzo, mi giro, non c'era più nessuno per lei, allora le vado incontro e le dico: "Vorrei capire quanti crediti mi riconoscete"... e lei: "Di questi compiti si occupa la segreteria". A quel punto, smarrito, le chiedo dove fosse la segreteria e le dico che era stato Apolito a consigliarmi di trasferirmi a Roma. Al nome di Apolito, cambiò l'espressione del viso e mi fece entrare... avevo imparato qualcosa in più.*

Nel ricordare il loro primo impatto con l'antropologia, Alice, Miriam e Gianni fanno riferimento a dei luoghi. Alice ricorda che stava passeggiando tra i viali della città universitaria e resta incuriosita da un depliant informativo della presentazione del corso di laurea in Teorie e Pratiche dell'Antropologia, Miriam vagava senza meta per i piani della Facoltà di Lettere e Filosofia e si ritrova in un'aula del pianterreno molto affollata al cui interno l'allora presidente Lupo cominciava a tinteggiare i *luoghi*

dell'antropologia, Gianni entra direttamente nei locali del dipartimento, sperimenta le file per il ricevimento studenti e l'elasticità del rapporto con la docente che cambia atteggiamento nei suoi confronti non appena si crea uno spazio di riconoscimento – in questo caso garantito dalla conoscenza in comune di Paolo Apolito - , che ha permesso l'instaurazione di un orizzonte comune.

Tutti e tre fanno riferimento a docenti, perché è di relazioni tra docenti che è fatta l'antropologia e sono loro che guidano, che orientano, che valutano, che decidono, che insegnano, che accompagnano, che rendono le cose più semplice e, a volte, le complicano in un percorso che, al di là delle distinzioni della riforma tra un "3" e un "2", sarà lungo almeno cinque anni.

E se per Gianni la decisione di lasciare gli studi di storia è frutto di una valutazione personale e dei consigli di un antropologo, Miriam e Alice approdano all'antropologia per caso. E, come nel caso delle tre studentesse provenienti dal liceo delle Scienze Sociali, nel costruire il loro ricordo, entrambe fanno riferimento a una dimensione emotiva per spiegare una scelta, che, più che ponderata, è immediata. Sulla scia della passione e dell'entusiasmo. Poi, quasi a contrastare le emozioni che suscitano gli argomenti di pertinenza antropologica e le esperienze che essa consente di fare, le due intervistate pongono due aspetti che sembrano legati alla sfera razionale: l'una riflette sulle possibilità che si è negata abbandonando il corso in chimica, l'altra ricorda lo scarto tra le sensazioni che le provocava leggere e sentir parlare antropologi e lo studio dei primi testi, di non facile lettura. Miriam, infine, introduce un'ulteriore aspetto: l'incontro con l'antropologia ha modificato la sua identità.

Emerge l'idea di un "sapere incorporato" (Angioni 1984) spesso reso con il rimando a una "conoscenza tacita" (Polany 1979). Nel gesto e nello sguardo dell'esperto si vede all'opera un'abilità incorporata e appresa esperienzialmente e che si esprime sinteticamente. Nel dire che «*l'antropologia ha modificato la mia identità*» entra in gioco tutto un modo di intendere l'insegnamento dell'antropologia che tocca la propria intimità, il proprio modo di guardare il mondo, il proprio modo di essere nel mondo. Essa non è una semplice sensibilità che consente di guardare il reale con una speciale sguardo e una particolare attitudine alle riflessività, diventa un punto di vista incorporato, tocca la dimensione del saper essere. In quanto pratica esperta, non può essere regolata nel suo insieme da istruzioni specifiche ed esplicite interamente

traducibili. «Anche gli antropologi acquisiscono la specificità del loro sapere attraverso una cooperazione implicita e informale: la conoscenza più preziosa e più specifica dell'antropologo è la conoscenza pratica della quotidianità. Infatti i comportamenti culturali non vengono appresi come regole, ma nell'imitazione, nel coinvolgimento (fattivo, motorio, cognitivo, emotivo) in attività e contesti pratici» (Grasseni e Ronzon 2004: 140).

Nel parlare dell'aspetto tacito e incorporato, ma socializzato delle abilità (*skills*), Tim Ingold definisce queste ultime come capacità incorporate in quanto forma di conoscenza e di pratica (sapere e saper fare) e, allo stesso tempo, modalità di conoscenza dell'esperto¹⁸³ (saper essere). Se, come scriveva Simonica (2006), commentando le tabelle di Omohundro, l'antropologo può definirsi tale quando sarà in grado di padroneggiare il bagaglio teorico e metodologico e *saprà stare sul campo*, l'antropologia presuppone una conoscenza pratica e genera ulteriori conoscenze pratiche, oltre che discorsive. Tuttavia, toccando la sfera del saper essere, configurandosi come sapere incorporato, l'acquisizione di tale conoscenza investe la formazione delle persone. Le persone, gli studenti, si formano e si definiscono attraverso questi lunghi processi di *enskillment*, cioè di apprendimento intergenerazionale, tradizionale, abituale (Ingold 1993: 439). Tale apprendimento è, quindi, frutto di un lungo processo di *morfogenesi* della persona (Ingold 2001).

Proprio perché non insegnata nelle scuole superiori (ed è misconosciuta all'esterno dello stretto ambito scientifico e disciplinare), l'antropologia, o meglio la sua acquisizione, è sin dall'inizio un incontro con qualcosa che non si conosce e che, in quanto tale, attiva curiosità, attenzione, recettività.

Francesca: Sono curiosa di tutto, tutto mi entusiasma. E poi se mi chiedono di decidere su cosa fare la tesi di triennale, non sono in grado.

Angelo: Cosa ti ha incuriosito all'inizio?

Francesca: Quanto all'inizio?

Angelo: Da quando hai iniziato a frequentare i corsi di antropologia?

Francesca: Io sono stata curiosa sin da quando mi sono iscritta. La mattina di settembre mi sono iscritta e il pomeriggio stavo già guardando documentari su... tutto... Maya... religioni... Africa... Oceania... Cina... purtroppo l'antropologia non si studia a scuola.

Angelo: E quando hai iniziato a frequentare è cambiato qualcosa?

¹⁸³ Nel testo «*skilled practitioner*» (Ingold 1993: 434).

Francesca: No. Ho iniziato a seguire le lezioni e ne ero entusiasta. E lo sono ancora. Io amo studiare antropologia. Sono un'inguaribile curiosa. Vivo di entusiasmi. Però finiscono presto. Scelgo un argomento e sto già pensando a un altro.

Angelo: E quali sono questi entusiasmi durati poco?

Francesca: Eh... ne ho avuti così tanti che... leggo tutto quello che mi capita sotto mano e mi appassiono... perfino di antropologia economica...

Proprio perché non se ne sa niente, ha inizio un percorso che richiede partecipazione. Si frequentano i corsi, quando è possibile,¹⁸⁴ ci si orienta tra gli ambienti dell'università, si comincia ad avere dimestichezza con segreterie, biblioteche, orari di ricevimento, consultazione delle bacheche, *puntualità, ritardi, fiscalità e elasticità* di docenti e personale tecnico e amministrativo.

Tutti questi aspetti contribuiscono a dare un senso del luogo e della disciplina. Frequentare l'università consente di acquisire strumenti, che rendono abili a leggere lo spazio universitario e le dinamiche disciplinari.

Ha inizio il passaggio che porterà, nel caso degli studenti che più frequentano, da una posizione periferica ad una piena partecipazione della comunità di pratica e di apprendimento. Nei casi studiati da Lave e Wenger (1991), tale passaggio è segnato da un aumento di responsabilità, dall'attribuzione di mansioni molto specifiche (guardare le altre levatrici, mettere i bottoni agli abiti, osservare la posizione della nave in mare aperto) a quella di compiti organizzativi.¹⁸⁵

Nel caso dell'apprendimento dell'antropologia, il passaggio a una piena partecipazione implica la padronanza sempre maggiore di informazioni e di conoscenze di tipo diverso rispetto ai confini degli spazi disciplinari (e il nucleo centrale del suo sapere, per usare termini cliffordiani), alle reali possibilità professionali dell'antropologia, alle competenze da acquisire per poter svolgere tale professionalità. Il viaggio all'interno della piena partecipazione alla comunità antropologica porterà alla consapevolezza (a partire dalla propria posizione all'interno di tale campo) del dibattito disciplinare, delle diverse "anime" interne all'antropologia, degli ambiti di diffusione esterna all'accademia.

¹⁸⁴ Delle 60 matricole alle quali era stato sottoposto il questionario, 18 di loro avevano un lavoro saltuario e 4 erano "lavoratori-studenti" (secondo la dicitura AlmaLaurea). Nel caso specifico, si trattava di una maestra di scuola, di una responsabile di comunità di recupero, di un infermiere e di una estetista.

¹⁸⁵ Conosco tutto il contesto e so gestire le operazioni, per cui dai bottoni passo al progetto dell'abito interno.

«L'attività di apprendimento sembra seguire un ordine caratteristico. Persegue obiettivi ben chiari perché le persone-che-apprendono, in quanto partecipanti periferici, possano formarsi un'idea complessiva di tutta l'impresa e di quello che c'è da imparare. Inoltre l'apprendimento stesso è una pratica improvvisata: il curriculum di apprendimento delinea le opportunità di pratica. Non consiste in una serie di norme specifiche ed esplicite per una pratica corretta» (Ibidem: 60).

Man mano che io studio, che osservo il comportamento e ascolto le esperienze dei docenti, che frequento l'università e le possibilità che mi offre (dall'Erasmus ai tirocini, dalla possibilità di inserirmi in una missione etnologica al servizio civile presso qualche ente convenzionato con il corso di laurea), apprendo (e costruisco) un senso della disciplina e la posizione che io posso assumere nel suo ambito.

Il passaggio da un punto all'altro della comunità di apprendimento (e non è detto che sia portato a compimento da tutti: entrano in gioco anche motivazioni, aspettative, esigenze personali) è un progressivo percorso di colmatatura del gap tra i docenti (che costituiscono il modello e incarnano il sapere disciplinare) e la propria posizione periferica. Sentendosi appartenenti a un destino comune, sentendosi parte della medesima comunità disciplinare, anche se a vario titolo, la posta in gioco, nel passare verso una piena partecipazione, è quella del diritto a poter parlare (e magari prendere decisioni) sui destini disciplinari senza necessariamente essere incardinati nell'università¹⁸⁶.

L'esigenza, esplicitata dai docenti, di frequentare le lezioni per le particolari caratteristiche del sapere antropologico (prima esplicitate in tabella da Omohundro), ha facilitato questo processo di partecipazione.

Molti studenti che hanno fatto il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento indicano nella necessità di frequentare le lezioni il principale cambiamento tra l'uno e l'altro sistema.

¹⁸⁶ Nello scarto tra i due estremi della partecipazione, scrivono Lave e Wenger, nascono comunità interstiziale. Nel nostro caso, leggo sotto questa lente la nascita di gruppi misti di studenti e dottorandi come *Antropolavoro*, *Dottorandi pazzi*, *Etnorami*, *Anthroloco* e, ultimo, il *Gruppo studenti del dipartimento*. Caso, quest'ultimo, che avrebbe meritato una ricerca a parte in quanto, proprio perché nato sull'onda delle proteste sui decreti ministeriali della Gelmini, si è costituito, prima, come gruppo di studio dell'ambiente accademico, per poi diventare soggetto di interlocuzione attiva con i presidenti di corso di laurea per una gestione partecipata, nel rispetto delle responsabilità e dei ruoli, dei corsi di laurea. Proprio perché primo tentativo di strappare all'egemonia dei *collettivi* l'"argomento" università, il gruppo è stato oggetto più volte di discriminazioni, tentativi di boicottaggio e minacce.

Margareth: *Mi sono iscritta a Lettere nel 1997, [...] dopo un anno ero abbastanza insoddisfatta della Facoltà di Lettere in generale... del caos, del fatto che si perdeva più tempo per cercare di reperire informazioni che nello sfruttare le informazioni reperite. [...] Mi sono orientata da sola. Non potevo neanche vivere la vita universitaria, post-lezione. Ero pendolare. Quando c'è stato il cambio, con l'introduzione della nuova legge, dal Vecchio al Nuovo Ordinamento, ho seguito i diversi incontri che avevano organizzato i professori. Mi ricordo questa grande assemblea nell'aula I. Ho deciso di fare il passaggio proprio per fare la specialistica.*

Angelo: *E cosa ricordi di quei primi momenti?*

Margareth: *Ricordo che andai a "La Sapienza" qualche giorno prima dell'inizio dei corsi e incontrai la Minicuci insieme a Sobrero, che mi dissero il giorno d'inizio del primo corso che era proprio quello della Minicuci. La mattina ero lì e lì ho conosciuto alcune persone con cui avrei poi continuato. Non conoscevo nessuno. Ricordavo Mercedes, perché ci eravamo laureate lo stesso giorno alla triennale, mi erano rimasti impressi alcuni particolari di quella giornata, il suo vestito rosso molto appariscente, la sua disperazione per il lavoro fatto, la sua paura di non laurearsi.*

Angelo: *Al corso della Minicuci quanti eravate?*

Margareth: *Eravamo, mi sembra, una decina, però due poi non hanno dato l'esame. Eravamo io, Chiara, Roberta, Alessandra, Mercedes, Nicola, Gabriele e poi altre due o tre ragazze che non hanno dato l'esame. A parte Chiara, con tutte queste persone abbiamo fatto lo stage a Lipari. E' tutto partito con questo corso sulle culture mediterranee.*

Come racconta Margareth, il passaggio al nuovo ordinamento e, alla specialistica, in particolare, segna un nuovo modo di frequentare l'università. Si sente più partecipe, riesce ad addomesticare il caos della Sapienza, che la stava spingendo verso altri atenei, sa di borse di collaborazione, di bandi per fare la tesi all'estero, impara a scrivere in un linguaggio scientifico. L'università non è più uno spazio anonimo in cui prendere appunti e tornare a casa a studiare, in un corpo a corpo con l'esame, i libri e il docente nel momento dell'esame. Diventa un mondo sociale. Dalla prima lezione di specialistica, un corso della professoressa Minicuci di Etnologia delle culture mediterranee, ha inizia un «*percorso comune*» che la porterà ad essere impegnata in prima linea nell'organizzazione di un'associazione che desse visibilità (e magari opportunità di lavoro) agli studenti che si laureavano alla specialistica di antropologia.

Angelo: *Frequenti il corso della Minicuci, partecipi allo stage... poi come prosegui l'esperienza universitaria? Continui a essere pendolare?*

Margareth: *Sì, sì. Però stavolta frequentavo molto di più. Lo scarto col periodo precedente era quello di avere un gruppo*

definito di riferimento. Sapevo che se andavo all'università anche senza avvertire nessuno o andavo in biblioteca o in dipartimento in giro, avevo la certezza di trovare qualcuno. E poi c'era questo percorso insieme, anche le informazioni erano più semplici da reperire. Informazioni, le drittte su esami e testi. Oppure, la borsa di studio per la tesi. E poi sentivo di avere più dimestichezza con la scrittura, con la ricerca di testi anche in maniera individuale per compilare le tesine. Vivevo in maniera più partecipe e complessa la vita universitaria. Si parlava con gli altri degli esami da fare, eravamo sempre le stesse persone agli stessi esami. E' capitato anche che studiassimo insieme e telefonate di ore per parlare dell'esame. Mi ricordo per preparare uno degli esami di formazione interdisciplinare, poi uno dei più belli che ho fatto, "Storia del vicino oriente moderno e contemporaneo", c'erano testi in inglese, molto consistenti, queste telefonate di ore a parlare: "Hai capito che vuol dire questa parte? E qui che vuole dire?"... mi è piaciuta molto questa interazione che si è creata... magari i problemi erano altri, ce ne sono stati parecchi, però questa interazione che si è creata mi è piaciuta molto.

Anche un professore, Pino Schirripa, legge nel diverso modo di frequentare l'università uno dei principali cambiamenti introdotti dal Nuovo Ordinamento. Frequentare insieme i corsi probabilmente anticipa la percezione di far parte di uno spazio disciplinare comune, la formazione di uno spirito di corpo (Bourdieu 1984, 1998) e permette forse di costruire maggiori occasioni di dialogo tra pari e tra docenti e studenti.

Schirripa: *Ma io quando studiavo, da buon calabrese, ero molto solitario. Non legai molto con i miei compagni di corso. Alcuni li scoprii dopo. Ci sono stati molti compagni di dottorato, come Alessandro Lupo, Dino Palumbo. E alcuni più giovani di me di un paio d'anni, Bartoli, Libanora, De Micco. Erano tutti venuti da qui, un po' più giovani di me. Io forse frequentai di più i miei compagni mentre facevo il dottorato... quando studiavo, avevo una frequenza non molto costante.*

Angelo: *Quali erano i campi di ricerca aperti in quegli anni?*

Schirripa: *C'erano anche se io non vi ho partecipato. Ero uno studente un po' sperso e qui mi assumo la responsabilità. Frequentando un po' di più, entrando un po' di più, forse ne avrei saputo di più. C'era la missione di Signorini nel Sannio, c'era la missione in Messico, la missione Nzema in quel momento taceva. [...] All'epoca ero più timido di adesso, finivo lezione e tornavo a casa. Tenevo separata la vita pubblica da quella privata.*

Angelo: *Il rapporto coi docenti come si strutturava?*

Schirripa: *La mia timidezza mi ha molto limitato, però sicuramente oggi è più facile e non perché ci sto io dall'altra parte. Con il nuovo ordinamento si è di fatto creata una situazione un po' più liceale nel senso positivo, si è più gruppo e ci si conosce di più. Era più dispersiva, arrivare a conoscere un docente era molto più difficile, soprattutto se uno era timido e non faceva domande a lezione, si vergognava, diventava più complicato.*

La partecipazione costituisce lo strumento fondamentale di acquisizione di conoscenza e di appropriazione della comunità di apprendimento. Ci si fa un'idea dell'ambiente, di chi lo vive, come lo vive, dei risultati attesi e di quelli prodotti. «*In particolare, il partecipare fornisce degli esempi o modelli di prodotto finito e di apprendista in una fase di avanzamento*» (Lave & Wenger 1991: 62). Da un lato, ci sono i docenti che rappresentano il punto di arrivo e il punto di riferimento costante, dall'altro c'è l'esempio di altri studenti, magari più avanti negli studi (di specialistica o già laureati, conosciuti a lezione o durante i seminari, che sono fonte di paragone, di ispirazione e di consigli. Tra i due livelli, si cerca di costruire il proprio percorso alla luce delle proprie esperienze, delle letture, delle sollecitazioni che provengono dall'esterno, in un continua ri-concettualizzazione di quel che accade e di quel che si prospetta.

Come suggerisce Robert Gibb (2003), parlare di riti di passaggio a proposito ha senso fino a un certo punto. La nozione introdotta da Van Gennep (1909) poteva essere utile nel categorizzare il passaggio da una condizione (quella di studente) a un'altra (quella di ricercatore e poi docente all'interno dell'università), attraverso una serie di tappe da superare, passando per una condizione di "pubertà pedagogica" (Gibb 2003: 3). In questo caso, se c'è uno status di partenza definito, quello di studente, non è definito il punto di arrivo. Non tutti diventeranno docenti universitari, non è detto che tutti diventino antropologi, né c'è una comunità che gestisce rituali di *separazione, transizione e reintegrazione*.

La comunità di apprendimento non ha confini sociali ben definiti e visibili, non vi è compresenza di chi ne fa parte, né è un'entità data con una sua cultura specifica. E' composta, invece, da persone con punti di vista, interessi, storie differenti che, però, *definiscono* l'appartenenza nella *condivisione di rappresentazioni* su quello che stanno facendo e di cosa esso significhi nella "vita personale" e della comunità. I nuovi arrivati (nel nostro caso, le matricole) entrano a far parte della sua storia e delle sue trame. Una volta entrati, i neofiti iniziano un loro percorso, non lineare, che può puntare al cuore della comunità ma anche deviare, uscire fuori o restarne ai margini. Si tratta di percorsi a zigzag, che acquisiscono nuove direzioni, slanci o rallentamenti a seconda delle esperienze fatte, dei libri letti, delle sollecitazioni giunte dall'esterno

o dall'interno (in questo caso da docenti, che possono aprire porte verso opportunità professionali o accademiche).

Alice: Alla triennale ho avuto diversi momenti: momenti in cui volevo fare la ricercatrice, che ritengo sia stato il sogno, almeno una volta, di tutti quelli che si iscrivono ad antropologia; momenti in cui volevo insegnare; momenti in cui volevo lavorare in un museo... e poi piano piano un'idea sostituiva l'altra, che sembrava più brutta della successiva... no, brutto il museo! No, brutto insegnare all'università... non alle scuole, già quelli ci vanno per forza a scuola, poi andare lì a parlare all'aia non mi va proprio! Uno parla se qualcuno ha voglia di sentirti, altrimenti mi risparmi volentieri.

Angelo: Cosa ti ha fatto scemare ogni volta l'interesse?

Alice: Non lo so. Probabilmente vedere ogni volta la concretezza di quel lavoro che mi piaceva. Il museo, sì, bello... i primi tempi che sono andata a fare il tirocinio al Pigorini mi piaceva tanto, poi lavorare con Donatella Saviola era qualcosa di spettacolare, era una persona davvero squisita, mi aveva presa come figlia sua. [...] Abbiamo sia allestito una mostra sul cibo, e quindi hai visto come si fa ad allestire una mostra, ma anche come si fa la scelta dei pezzi, come si fanno le didascalie, come si decide dove collocare gli oggetti, misurare il massimo ingombro, tutte queste cose che uno non immagina... poi, quando trovi oggetti non catalogati bene, devi fare delle ricerche per capire cosa rappresentano; poi, ho fatto lavoro in biblioteca, dove abbiamo catalogato delle cose, abbiamo archiviato altro materiale, mi ha lasciato libera alcuni giorni, perché io non conoscevo la biblioteca del Pigorini, per cui mi ha fatto girare per gli scaffali, sfogliare un po' di libri... hanno cose vecchissime... è bella come biblioteca, da spulciare; poi, abbiamo lavorato per molto tempo nei magazzini, per cui abbiamo messo in ordine alcuni scaffali, il che ci ha dato la possibilità, a me e all'altro ragazzo che lavorava con me, di toccare i pezzi, con tutta l'ansia del caso, perché se devi spostare un vaso, dici: "Se ora lo rompo, mi uccido!"... è stato bello, facevi catalogazioni... poi, Donatella ti faceva vedere cose non esposte, ti raccontava la storia del pezzo, ti raccontava di come era stato ottenuto... ci ha fatto entrare nelle celle frigorifere dove stanno le mummie peruviane che non espongono più perché sono state trafugate dai soldati italiani... prima erano esposte al Pigorini... quindi, ci ha portato lì a farcele vedere, cosa che puoi fare solo se lavori lì... poi quello è un ambiente proprio bello, c'era lei che ti raccontava come era l'università quando lei l'ha frequentata e ti parlava dell'antropologia e ti dava delle lezioni di vita. Quando sono stata lì, sono stata felice... però quando vai a stringere, ti chiedi: "Ti piacerebbe stare tutti i giorni ficcata lì dentro?" Mi sa di no. [...] Non appena vedo una cosa nuova... ehi, una cosa nuova! Mi fomento!

Angelo: Quando eri al tirocinio, ti è capitato di confrontare i due tipi di ambiente che stavi frequentando? Da un lato, le lezioni di vita della Saviola, dall'altro le lezioni universitarie...

Alice: Guarda, Sobrero l'ha fatto, quando ci ha parlato della sua prima esperienza sul campo, di come è partito... è stata una delle giornate più belle delle sue lezioni, perché... a parte che io non sapevo che Sobrero fosse andato a fare una ricerca sul campo così lunga per la sua tesi... e poi ti confronti pure. Siccome il suo modulo era sulla scrittura, sulla diaristica, il fatto che lui ti dica

pure ste cose ti aiuta anche a smorzare le tue paure perché le ritieni più naturali. Quindi, trovi anche il modo di pensare: “Ah, ma alla fine il professore non è poi così diverso da me”. Quello ti fa bene. Poi nei racconti si vede come era diverso. Che ne so? Schirripa dice che quando era partito per l’Africa gli è stato detto: “Vai e buon viaggio!”. E vedi la differenza, perché lui ti fa le riunioni, ti spiega come si fanno le interviste, temari, le schede, le note di campo, i trucchetti del mestiere... è bello, perché ti ritrovi con uno che ti supporta un minimo, io lo sento il suo appoggio.

Attraverso il coinvolgimento diretto nelle attività si modificano le relazioni sociali e si sviluppano le conoscenze e le abilità consapevoli degli apprendisti di una comunità. In questo modo questi ultimi cominciano a appropriarsi di una cultura disciplinare, dei suoi aspetti pratici e manuali e di quel che si apprende tacitamente emulando i docenti o, come nel caso di Donatella Saviola, i responsabili esterni di tirocinio. Apprendendo un sapere nella sua dimensione pratica si compie un salto di consapevolezza: si situa il sapere acquisito, ci si comincia a interrogare sulla sua utilità, si entra in una dimensione tridimensionale in cui non c’è più solo un rapporto individuale e autoreferenziale con il libro e il docente, ma c’è lo studente e la disciplina, la disciplina e il mondo, lo studente e il mondo.

Il tirocinio come momento di passaggio dall’*intimo* al *locale* e dalla teoria alla pratica

Mauro: Il primo momento, quando ti iscrivi è di scoramento. Non si capisce niente. L’ateneo, la Facoltà, il corso di laurea, il dipartimento, Scienze Umanistiche, Lettere, Studi Orientali... tutto qua dentro! Per non parlare dei crediti, quanto vale un credito? 25 ore e perché non di più. Poi ci sono tutti questi esami da 4 crediti, una preparazione slegata, so i Macchiaioli, Italo Svevo, la storia del Novecento però divisa dalla storia dei partiti politici... e anche l’antropologia. Quando mi sono iscritto nel 2002 c’erano tutti questi corsucoli... l’antropologia vittoriana, l’antropologia statunitense, il corso di istituzioni, il corso sui francesi... belli, esaustivi, però tutti insieme contemporaneamente non ci abbiamo capito niente. Ora ho una preparazione a macchia di leopardo che sto ricostruendo piano piano.

Angelo: Sei stato aiutato ad orientarti?

Mauro: Ci siamo orientati tra di noi. C’è il passaparola, ti dicono: “Mettilo quest’esame, toglilo quell’altro che è più lungo e vale sempre 4 crediti.” Oppure ti dicono: “Guarda che devi fare la richiesta del tutor”. Per non parlare del ricevimento. File chilometriche. Una volta stavo facendo la fila, eravamo in tanti là fuori, una professoressa è stata fiscalissima, alle 2 finiva il ricevimento e nonostante fossimo in tanti e fossimo lì da più di tre ore, non ci ha ricevuto. Forse perché eravamo matricole, forse le matricole non le seguono tanto, perché sono tante. Certe volte ti viene voglia di

cambiare tutto. I professori, non tutti, per carità, mi danno l'impressione dell'immobilismo, sono statici, fanno sempre gli stessi corsi da anni, sfuggono al ricevimento, non ti sanno orientare... secondo me perché neanche lo sanno che cosa ci aspetta fuori. Che futuro può esserci per l'antropologia?

Angelo: *E che fai? Mollerai?*

Mauro: *No, no! Che mollare! Mi piace l'antropologia! Pensa che dopo due mesi che ero iscritto sono tornato al mio paese, sono calabrese, per le vacanze di Natale, e, parlando con gli amici di giù e cercando di spiegare cosa studio, ho pensato subito a qualche ricerca da fare lì.*

Angelo: *Che ambiente ti aspettavi di trovare all'università prima di iniziare?*

Alice: *Oddio, non me l'aspettavo, perché non riuscivo ad immaginarmelo. Poi, avendo visto come era l'ambiente di chimica, che era molto più inquadrato, l'ambiente di antropologia mi sembra una gran caciara.*

Angelo: *E come ti sei orientata?*

Alice: *Ah, non lo so. E' una questione di sopravvivenza, credo. Perché, mentre a chimica hai tutti i bei corsi... "Devi seguire questo" e tutti seguivano gli stessi corsi, era tutto più da caserma come ritmi, arrivi ad antropologia e ti dicono: "Fai!". Tu hai 100 bacheche, 100 piani e tu puoi cercare anche in altre Facoltà e lì è il delirio, diventa una questione di sopravvivenza, dipende pure con chi ti aggregi, diventa un passaparola. La triennale non so ma la specialistica mi è sembrato di entrare in un ambiente di ricerca, perché vedi professori che prendono e partono, hanno in mente dei progetti, la vedi abbastanza dinamica. Il problema che abbiamo noi è che è un ambiente di ricerca chiuso, devi arrivare a 50 anni per poter fare qualcosa di interessante. Quelli che la fanno, la fanno e, secondo me, anche bene, nonostante, per come è organizzata la nostra università, i tempi siano proibitivi. Voglio dire... ma un professore nostro quando lo scrive un libro?! Con gli impegni che hanno... io lo vedo... io vado in biblioteca alle 9, Lupo è già arrivato, già sta al telefono, già sta rispondendo alle email, se ne va tardissimo, viene a lezione, facciamo lezione fino alle 8, quando ce la fa un professore, che ha anche una famiglia e due figli, a scrivere un libro, un articolo? Boh, ci sono tempi proibitivi anche per un ricercatore... poi, pieno di stupidi, perché veramente ci sono studenti veramente stupidi, poi, antropologia è così... la maggior parte della gente che ci arriva è perché è fricchettona, non sa che fare, "Lettere è tranquilla"... all'inizio tutti sti iscritti futuri geni, infatti, anche per questo, a me i triennialisti danno fastidio, ma pure mentre ero alla triennale, la maggior parte mi dava fastidio, c'erano quelli che ti saltavano addosso, erano delle sanguisughe che non riuscivi a scrollarti, che ti chiedevano gli appunti mentre tu, tutte le mattine, alle 8 eri a lezione e loro arrivavano a fine corso: "E che mi dai gli appunti?". Sono fastidiosi. Torna in aula 2 e continua a fare quello che stavi facendo.*

Mauro e Alice parlano della loro esperienza di primo orientamento all'università partendo da due esperienze diverse. L'uno è ancora alla triennale e finora ha sperimentato la quotidianità di crediti di raggiungere, di testi da studiare, di esami da

sostenere. L'antropologia è un abito che si sta cucendo addosso, che gli permette di guardare in modo diverso la realtà locale, i luoghi dove è nato e cresciuto e che tenta di condividere con gli amici di un tempo. E' l'amore per l'antropologia e questa voglia di poterla "usare" per studiare a casa, per studiare casa, che lo spinge a continuare. L'esperienza di distanziamento da parte dei docenti (sotto forma della ritrosia a ricevere e della fiscalità del rispetto dell'orario di chiusura del ricevimento, che sembra in controtendenza verso una quotidianità di scadenze che non si rispettano, di proroghe puntuali e prevedibili per la consegna di un qualsiasi documento, di avvisi affissi all'ultimo momento e viene percepita come *indifferenza*) lo porta a ritenere, come dirà in un altro passaggio dell'intervista, la classe docente una *casta* e a riflettere sullo stato dell'antropologia in generale.

La percezione del contesto universitario locale rimbalza sulla disciplina studiata e contribuisce a dare senso allo stato in cui si trova. Se a Roma il dipartimento di antropologia tende al ribasso, a un progressivo disimpegno da parte dei docenti («*qua sembra che tutti scappano*»), disse una volta una laureanda di specialistica romana commentando il trasferimento di un docente che da anni era incardinato lì e il mancato rinnovo di un contratto di insegnamento a un giovane antropologo che aveva avuto molto successo tra gli studenti), lo stato dell'antropologia italiana sarà una sua diretta conseguenza.

Un'altra studentessa di triennale, Mirella, di ritorno dall'Erasmus a Siviglia è ancora più esplicita: «*Non dovrebbero essere i prof a sta appresso a te? Ti dicono che hanno troppa gente da seguire. Ma se c'è troppa gente, potevi fa un altro lavoro! Pure se te piace, te passa proprio la voglia*».

A differenza di Mauro e Mirella, Alice, passata alla specialistica, padroneggia una dimensione più globale del fare antropologia. Relativizza la sua posizione di studente, coglie i diversi piani del lavoro attuale dei docenti, che devono sacrificare la ricerca ad adempimenti burocratico/amministrativi.

Tra Mauro e Mirella ed Alice sembra esserci un salto di livello, tra dimensione *intima* dell'antropologia e dimensione *locale*, tra una – come già scritto - legata al proprio vissuto, e un'altra che si interroga alla comunità di apprendimento, della quale si ritiene di far parte.

Uno dei momenti che segna questo passaggio è il tirocinio.¹⁸⁷

Francesca: *L'esperienza di tirocinio l'ho svolta durante il mio terzo anno, dopo un secondo anno davvero pessimo. Dopo che leggi e studi diversi libri avevo bisogno di un riscontro pratico, di capire sulla mia pelle che cosa era in realtà questa osservazione partecipante. Troppo spesso avevo avuto l'impressione che ciò che avevo letto sarebbe rimasto dentro quei libri, che l'antropologia fosse una materia accademica che non riusciva a prendersi il suo spazio anche al di fuori. Per questo tra tutti i tirocini mi sono interessata a quelli diretti al sociale. Avevo già avuto a che fare con la "Casa dei diritti sociali" e non mi aveva entusiasmato, così ho fatto una ricerca in internet per vedere di cosa si occupasse il Cemea ed ho scelto questo ente.*

Angelo: *Come la collochi all'interno della tua formazione antropologica? E' cambiato qualcosa?*

Francesca: *Mi è stato molto utile anche perché mi ha aperto la strada ad un territorio che non conoscevo. Ho potuto intraprendere rapporti personali con una famiglia bengalese e ho deciso finite le 120 ore di continuare ad andare un pomeriggio in ludoteca e il sabato mattina e tuttora sono in contatto con il Cemea. Sono rimasta molto soddisfatta di questa esperienza, anche se ci sono molte cose indefinite, ma penso che sia intrinseco all'antropologia.*

Il problema del tirocinio è che ci ossessionano dicendoci che una ricerca sul campo necessita di tempo per andare un po' in profondità e poi però abbiamo solo 150 ore. I primi due mesi sono volati per cercare di ambientarmi e di inserirmi in quel nuovo contesto, nel restante mese che cosa puoi concludere? Per questo ho deciso di continuare, perché non mi era stato sufficiente il tempo per un'analisi per me soddisfacente.

Angelo: *E come ti sei trovata rispetto a quanto studiato prima?*

Francesca: *Come si inserisce il tirocinio all'interno del mio percorso formativo? Bella domanda, visto che certe volte mi sembra che non ci sia neanche un percorso, ma più pezzetti da mettere insieme. Il problema è che prima del tirocinio non si propone alcuna riflessione sull'essere antropologo, cioè a me sembra inutile studiare già delle parti etnografiche, senza prima aver fatto una riflessione su cosa comporta una ricerca sul campo, su cosa comporta lo scrivere un'etnografia, su cosa si debba scrivere nel diario etnografico. In molte università si fanno dei laboratori, delle esperienze di ricerca guidate da professori. Penso possa essere molto utile ragionare sull'epistemologia della materia stessa e sulla metodologia adottata. Il problema dell'antropologia che non mi sembra si analizzi, almeno nel mio percorso, è l'essere una disciplina senza una vera e propria tecnica. Non c'è nessuno che a seconda degli obiettivi della tua ricerca sul campo ti dice esattamente cosa si debba fare e questo almeno personalmente è motivo di confusione. A questo forse il*

¹⁸⁷ Ovviamente l'attraversamento di queste fasi (se così possiamo chiamarle) dipende dalle traiettorie personali. Come detto, c'è chi resta sui margini, chi va via, chi si laurea e fa altro. Fare cinque anni di antropologia non determina l'ingresso nella "comunità antropologica" e chi va via non lo fa esclusivamente perché espulso da disposizioni non acquisite e verso le quali si è fatto resistenza. Come detto da Lupo, nella sua intervista, «si può iniziare a parlare di scuola, di patroni e allievi dopo il dottorato. Tali rapporti possono nascere solo se hai un terreno di ricerca avviato. Per come è la situazione attuale della ricerca (e di quella antropologica in particolare) non ha senso parlare di scuole e di assistentato. Non lo fa nessuno più».

nostro percorso non ci prepara e quando ti ritrovi sul campo è difficile muoverti. Con questo non intendo dire che il nostro percorso ci debba dare delle soluzioni a problemi che sono della materia stessa, ma farceli presenti e aiutarci a muoverci dentro di essi. Prima di esplorare i possibili movimenti dell'antropologo, non sarebbe più giusto esplorare la sua posizione? Se non si conoscono bene i pezzi di questa posizione e le conseguenze di questa posizione, se non si ha pienamente coscienza di ciò che si sta muovendo, come si può pretendere di dare una direzione al proprio movimento?

L'esperienza di tirocinio pone Francesca nella possibilità di riflettere sulla preparazione che sta ricevendo, sulla formazione antropologica in generale, su possibili riorganizzazioni della didattica. Il tirocinio costituisce la prima occasione accademicamente riconosciuta di mettere in pratica un primo apprendistato durato due anni, nel corso dei quali si è passato tempo a leggere monografie, a studiare manuali di storia degli studi, a sentir parlare di ricerche altrui. E' incomprendibile ai suoi occhi arrivare alla prima esperienza pratica senza essere stati condotti dai docenti in prime esercitazioni guidate. Vi è dietro quest'impostazione, l'idea che la triennale serva solo a dare una prima "infarinatura" di antropologia e creare una prima scrematura in vista della specialistica, momento in cui inizia un percorso più complesso e maturo.

Per quanto consentano di allargare il territorio del corso di laurea al di fuori del contesto accademico, i tirocini della triennale non sono ritenuti molto utili: da un lato, dice Lupo nella sua intervista, in tre anni non si riesce a dare una preparazione sufficiente in antropologia, dall'altro, il mondo del lavoro non è preparato a ricevere antropologi. Attualmente, sono dei binari morti, perché i luoghi dove si presta tirocinio non prevedono poi la figura dell'antropologo al loro interno. «*Ci sono i tirocini nelle scuole, ma non è che poi sia prevista la figura dell'antropologo nella scuola. Il problema della triennale è che è meno qualitativa nella capacità di reclutamento rispetto alla specialistica. Di questo ne parlavo con i colleghi: i laureati di specialistica hanno un livello molto alto, decisamente superiore a quello degli studenti che si laureavano con il vecchio ordinamento. Su questo non c'è dubbio. [...]* Al triennio a tutti noi capitano tesi penose. Studenti che arrivano alla fine di un percorso in cui non hanno capito l'antropologia».

Diverso il discorso per la specialistica, dove i tirocini, sempre secondo Lupo, possono essere più fruttuosi. Essi, tuttavia, non sono dei veri e propri tirocini. I crediti ad esso

relativi sono usati per la ricerca sul campo (i crediti per la tesi sono solo 18). Solo chi fa la tesi ispirandosi all'esperienza di tirocinio, fa realmente tirocinio alla specialistica. *«Il tirocinio ha permesso a giovani laureandi di entrare, in qualità di tirocinanti, in luoghi istituzionali, dove per ragioni giuridiche non potevano entrare senza una copertura assicurativa»*. E' questo il caso, ad esempio, dei tirocini al Santa Maria della Pietà o la ricerca coordinata da Lupo presso il San Camillo Forlanini.

Tuttavia, a mio avviso, spostandoci dal piano strettamente didattico a uno di costruzione del senso della propria esperienza universitaria, i tirocini di triennale hanno un ruolo rilevante nel avviare una riflessione sul corso di laurea e sulle potenzialità della formazione ricevuta, come nel caso di Francesca.

Gli studenti sono soggetti riflessivi rispetto alla comunità scientifica, rispetto al funzionamento delle istituzioni, rispetto al lavoro. Il loro percorso è un continuo adattamento di senso rispetto al delinearsi della propria esperienza e ai luoghi presso i quali si snoda.

Rileggendo le mie note di *campo*, trovo le annotazioni scritte dopo una chiacchierata notturna con Alessandro, uno studente di triennale incontrato passeggiando per le vie del quartiere san Lorenzo alle 3 di notte. Alessandro mi tenne inchiodato per ben due a parlare della sua situazione universitaria e di tirocinio.

Le sue valutazioni erano guidate (informate) da vicende personali, dalle aspettative verso il mercato del lavoro, il settore di applicazione (interculturale), le politiche di accoglienza (comune di Roma), l'esperienza del campo di ricerca (università). La delusione derivata dalla sua attività di tirocinio e di ricerca per la tesi viene generalizzata e ispira tutte le vicende narrate da Alessandro durante la chiacchierata.¹⁸⁸

Alessandro: Angelo, lo sappiamo tutti qual è il cancro di noi antropologi. E' l'accademia. Sono loro a decidere chi può essere antropologo e chi non può esserlo. E per farlo non basta essere buoni ricercatori, devi conoscere tizio che ti aiuta a entrare nel dottorato, caio che ti sponsorizza per farti scrivere un articolo. E'

¹⁸⁸ Resta da capire – scrivevo nelle note - quanto sulla mancata riuscita del lavoro di ricerca di Alessandro abbiano influito limiti personali, mancato riconoscimento da parte di università e datore di lavoro, aspettative alte poi disilluse.

così! E' così! Io ero seguito, poi a un certo punto non sono andato più a genio... e via! E poi chi ti vince i dottorati? Li vince Minny, che va dicendo in giro che l'antropologo ha la sensibilità antropologica. Ma per favore! E fuori non ti credere che sia meglio. E' tutto un meccanismo per campare. Il mondo sociale è così. Non risolvo i problemi e faccio sì che ci sia perenne emergenza, così mi dai lavoro. Poi arrivo io che voglio far funzionare più veloce le cose e mi viene detto di stare fermo. Di stare calmo. Di volare basso.

«Chi è che decide chi è antropologo e chi non lo è? È sempre l'università a farlo», mi dice Alessandro. «Bisogna dare un'identità e dei confini all'antropologia per far capire cosa l'antropologia diventa fuori. Insistere sulla metodologia e non sull'inclinazione d'animo, altrimenti siamo tutti antropologi». Alessandro fa qui riferimento alla situazione per cui è l'accademia a dare crismi di antropologicità, partendo dalla sua prospettiva che vede nell'antropologo la figura del ricercatore puro, che fa ricerca di base e si forma secondo logiche di tipo scolastico. In questo modo, tutta una serie di laureati che trovano lavoro nei diversi ambiti applicativi della disciplina si trova esclusa dal crisma dell'antropologicità. E contestualmente tutta una serie di attività pratiche che gli antropologi impegnati al di fuori dell'università svolgono non sono riconosciute come antropologiche. Le parole di Alessandro fanno riferimento anche alla sua percezione del campo accademico, che interpreta come un campo di forze, al cui interno gli agenti si muovono per l'acquisizione di maggior peso accademico. Diventare antropologi presuppone la conoscenza delle regole di funzionamento di tale campo e tende a portare quel che c'è fuori dall'università al suo interno come capitale simbolico da giocare all'interno della lotta accademica piuttosto che ad aprirsi all'esterno. Si può a tal proposito parlare di costruzione sociale dell'antropologo in quanto ricercatore. L'apprendistato antropologico si configurerebbe, quindi, come un lungo percorso di costruzione sociale della propria figura, durante il quale costruire una rete di relazioni che permetta di diventare credibile e riconoscibile all'interno del campo entro il quale si muove.

Al di là del contenuto, le parole di Alessandro ci parlano di studenti che chiedono maggiore coinvolgimento nelle scelte del corso di laurea, che non vogliono soltanto ricevere, ma partecipano attivamente, cercando di colmare quello che risulta incongruente, cercando di dare senso a quello che accade.

La specialistica come comunità di apprendimento

Il passaggio alla specialistica viene vissuto come il vero momento di cambiamento. Si comincia a sentirsi parte di una comunità di apprendimento. I segnali evidenziati dagli studenti di tale cambiamento sono diversi. C'è chi ha posto attenzione su come cambia il modo di rapportarsi dei docenti, che «*ti riconoscono e ti chiamano per nome*», c'è chi ha notato diverse modalità di interazione tra studenti rispetto alla triennale, c'è chi si sente finalmente coinvolto in attività di ricerca in un ambiente stimolante in cui le lezioni hanno carattere più seminariale. Si passa a una dimensione più intima, con meno iscritti (circa 200 ogni anno), pochi studenti a lezione (tra i 10 e i 15), «*dove la parola si cede, si scambia, si dona*» (Vereni 2008: 9).

Si passa da una situazione “materna” ad una “paterna”,¹⁸⁹ dall'assemblea di cui parlava Clemente in *Triglie di scoglio*, confusa, chiassosa, «*una caciarata*» come ha detto Alice nell'intervista, alla lezione seminariale, silenziosa, dove si chiacchiera e ci si scambia conoscenze (*Ibidem*). Si entrava in una situazione scolastica.

Seguendo ancora Alice nella ricostruzione del suo percorso dalla triennale alla laurea specialistica, ella individua diversi cambiamenti rispetto alla triennale. Innanzitutto nel rapporto coi docenti, con i quali inizia a instaurarsi un rapporto di reciprocità.

Angelo: Senti... che cambiamenti hai trovato nel passaggio dalla triennale alla specialistica?

Alice: Mi trovo molto meglio alla specialistica. La triennale la rifarei, ma solo per arrivare alla specialistica. All'improvviso i professori ti cominciano a considerare persona. Lì capisco pure... con il numero di caduti che abbiamo alla triennale, tanti se la danno, spariscono, passano ad altri corsi di laurea, è normale che loro iniziano a dare confidenza a persone che arrivano a un traguardo e che si vede che hanno interessi reali. [...] Non hai più paura di chiedere, che ti urlino contro, perché, ecco, ogni tanto diventano isterici questi nel ricevimento... però se tu la conosci una persona, di solito ti aiuta molto di più, c'è più disponibilità, più attenzione a quello che tu fai, anche quando non è per un loro esame, ma è semplicemente per una cosa tua personale.

¹⁸⁹ Non nel senso del comando, ma di senso della responsabilità, specifica Vereni nel testo a commento di un saggio di De Certeau dal titolo: “Che cos'è un seminario?”.

Il riconoscimento reciproco da parte del docente dello studente (“io so che tu ci sei, ti saluto passeggiando per il dipartimento, ti do informazioni e sollecitazioni anche se non sei uno studente seguito da me”) è la chiave di ingresso alla comunità di apprendimento. A questo livello, più che l’offerta di insegnamento è il conferimento di legittimità a cementare la relazione tra docenti e studenti. «*L’acquisizione di legittimità è la condizione del passaggio alla piena partecipazione di una comunità di apprendimento o di pratica*» (Lave & Wenger 1991: 60).

E’ nella legittimità trovata che Marianna legge il cambiamento del comportamento di quegli stessi studenti che «*prima ti passavano gli appunti e ora se non sei dei loro ti escludono*».

Marianna: Mentre alla triennale c’era più solidarietà tra noi studenti, alla specialistica si formano i “codazzi”, dei veri e propri clan. Forse perché si è di meno, forse perché ci si sente eletti, forse perché ci si sente già ricercatori... sta di fatto che ci sono “gli studenti di quel professore”. C’è il gruppetto di Lupo, quello di Schirripa, quello della Iuso. Tra di loro c’è grande solidarietà. Li vedi seguire come un codazzo il professore. Nel tempo libero si parla sempre di loro e la cosa triste è che non ti passano neanche gli appunti se non fai parte degli eletti.

Legittimità che si traduce nella maggiore complessità e qualità dei saggi da studiare a lezione, nel dare consigli, nell’offrire opportunità (come informazioni sulla possibilità di fare il servizio civile o il tirocinio, il cui reclutamento funziona a volte col meccanismo della cooptazione), nel moderare gli entusiasmi o sollecitare nei momenti di latitanza e rallentamento.

Alice: Alla specialistica c’è una preparazione più solida, senti che ti fanno leggere delle cose belle e interessanti, famose nel nostro ambiente, e non ti ritrovi a leggere delle cose ridicole, come capitava alla triennale. E poi ti obbligano finalmente a leggere alcuni testi in lingua, cosa che tu non faresti se non ti obbligassero e che fai proprio perché ti obbligano. Ti si crea una facilità di lettura che ti aiuta pure quando devi fare cose tue. Ad esempio, per la tesi, se io devo leggere dieci libri in inglese, non mi preoccupa. Se devo pensare di andare all’estero, parlare in inglese, fare interviste in inglese, stai più tranquilla, perché ridimensioni il terrore della lingua straniera, che alla triennale hai. Poi velocizzi la tua lettura: mentre all’inizio traduci parola per parola, poi vai anche a senso, capisci come devi fare la lettura, se non capisci una parola non fa nulla, intanto ti fai un vocabolario. Anche perché, per il lavoro che... in teoria... si spera... le lingue sono

fondamentali, per cui si crea anche una sorta di selezione naturale, per cui chi non è predisposto o propenso ad impararle, viene tagliato fuori. Poi, come già detto, migliorano i rapporti.

Se, dall'alto, il docente tende ad appiattire la distanza con gli studenti presente fino alla triennale, anche gli studenti cercano, giocando tra scena e retroscena, attraverso l'uso dell'ironia, di appropriarsi dei docenti stessi.

***Marianna:** Ci sono i gruppetti e io....*

***Angelo:** E tu? Ti senti parte di qualcuno?*

***Marianna:** Io? Di nessuno mi piacerebbe dire, ma mi rendo conto di essere influenzata da entrambi¹⁹⁰ dal punto di vista formativo. E' inevitabile. Il fatto è che sono punti di riferimento e che ti servono perché vedi sempre una possibilità in loro. Poi ti rendi conto che la possibilità te la devi fare da solo e loro possono essere e devono essere strumenti, ma devi essere bravo ad usarli e tipo fare sto discorso con la Minicuci è difficile. Però poi ti serve un sacco, a me mi mette sempre davanti alle cose e tante volte mi uccide, però alla fine fa bene. La Minicuci si prende cura di te, Lupo di meno, cioè io non ho mai sentito Lupo farmi un complimento se non in seduta di laurea e in poche altre rare occasioni o davanti ad altro, e sta cosa è frustrante perché alla fine dici: "Ma pensa che sono una deficiente?". E ti sembra che stai a buttà un sacco di tempo, perché alla fine è con lui che io mi sono sempre confrontata.*

Per quanto il rapporto tra relatore di tesi e laureanda debba essere professionale («Devono essere strumenti e devi essere bravo a usarli»), quel che la studentessa cerca è una relazione a più mandate, fondata sulla sovrapposizione di sfera intima, affettiva e didattica. Marianna non cerca un relatore, non cerca solo offerta di insegnamento, cerca il maestro che possa trasmetterle un sapere, un senso della disciplina e la faccia sentire legittimata a continuare.

Col docente si instaura una relazione di identificazione – assimilazione. Si fa proprio il suo punto di vista su quel che accade, si fanno proprie gesti e posture, si cerca la sua attenzione.

Dall'altro lato, questi fa sentire gli studenti partecipi del proprio mondo, mettendo al corrente di pettegolezzi, raccontando aneddoti sul rapporto con il proprio maestro, raccontando piccoli trucchi del mestiere.

Essere cooptati per dare una mano durante gli esami, per scrivere un articoletto o una recensione su una rivista, per fare ricevimento sono captati come indicazioni non

¹⁹⁰ Si tratta della Minicuci, con la quale Marianna si è laureata alla triennale, e Lupo, con il quale si sarebbe dovuta laureare alla specialistica.

equivocabili. Quando, nel corso della ricerca, ho chiesto agli studenti quale tirocinio pratico stessero svolgendo durante il corso di laurea specialistica, alcuni di loro mi hanno risposto: *“Faccio l’assistente del prof. Tal dei Tali”*.

Inoltre, in un contesto in cui quel che accadrà dopo la laurea è incerto e nei docenti è intravista l’unica via per poter trovare lavoro o continuare a studiare, ogni accenno da parte di questi ultimi al futuro post-laurea è sovra interpretato dai laureandi: *“Avrà voluto dire che per me non c’è posto? Che sta puntando su di un altro? Che non ho le capacità per intraprendere questa strada?”*.

Come raccontava Marianna, *«vedi in loro sempre una possibilità»*. In tale ottica si cerca di cogliere quante siano le opportunità che i docenti seguiti possano dare. Si cerca di capire quale è il loro ruolo e il loro peso accademico all’interno dell’università. Ci si chiede se laurearsi con uno di loro significa aprire delle porte e chiudere delle altre, ci si chiede quali siano i docenti più potenti presso i quali mettersi in coda. E, in questi casi, la debolezza politica è interpretata come una riduzione delle proprie possibilità di riuscita.

Riflettendo sul suo futuro, Maria Pia si chiedeva quante possibilità avesse di vincere poi un dottorato e di fare carriera accademica laureandosi con arrivata da poco a Roma. *«Non so che fare, lei è l’ultima arrivata, non la sopporta nessuno, secondo me. Peggio di me sta solo Desirée, lei con non ha proprio possibilità, è chiusa di sicuro, perché la sua relatrice è appena diventata ricercatrice, che peso vuoi che abbia. La mia relatrice, invece, è sola, non ha altri, che succederà se la seguo e poi non ha spazio. Però lei mi piace, mi piace come pensa, mi piace quel che dice e poi è una furia. E’ rapida. Detto. Fatto»*.

Mattia, Marta e Tiziana, invece, cercavano di capire come dovesse strutturarsi la ricerca nel nord Africa che di lì a poco avrebbero iniziato per la tesi di specialistica. Doveva nascere in convenzione con un’istituzione sanitaria. Parlavano di un medico, amico del fratello del loro relatore di tesi. All’inizio la ricerca era inserita in tale cornice, dialogo interdisciplinare con la medicina, fondi esterni da parte di Capitalia. Tuttavia, stando a quanto raccontato dai tre studenti, i rapporti con l’istituzione sanitaria non sono mai stati stretti. A gennaio dovevano iniziare corsi formativi che

poi sono caduti nel vuoto. La cornice della missione è via via mutata. O meglio, è la percezione della cornice in cui si inserisce il progetto ad essere cambiata: all'interno di un progetto gestito dall'istituzione sanitaria? Di sussidio ad essa? Ricerca pura?

La scrittura del progetto e la richiesta dei fondi sono state puntualmente rinviate. I tre laureandi, che all'inizio si sono sentiti facente parte di un'equipe di ricerca, lamentavano, durante la chiacchierata, scarsa circolazione di informazioni da parte del coordinatore. Percepivano che qualcosa stesse cambiando, ma non riuscivano a capire cosa. Secondo Tiziana e Marta, il relatore non era abituato a ricerca del genere, perché fino ad allora aveva fatto solo ricerche pure, a chiedere fondi all'università e, dunque, non in grado di gestire una ricerca con altri utenti.

Non riuscire ad avere tutte le informazioni a disposizione, spingeva i tre studenti a interpretazioni, senza avere però tutti gli elementi per poter capire cosa stesse accadendo. E di fronte alle titubanze di Marta e Tiziana, Mattia voleva comunque giocare tutte le carte. Anche a costo di andare allo sbaraglio. Si stava aprendo, infatti, un nuovo campo di ricerca e loro erano dentro. Anzi, erano i primi. Questo avrebbe potuto garantire loro una specificità dal punto di vista scientifico disciplinare da giocare poi in concorsi successivi. Il coordinatore, a suo dire, stava scontando lo scarso peso accademico, perché scaricato dal vecchio mentore, e lo scarso peso dell'antropologia all'esterno dell'università. Per questi motivi, l'istituzione sanitaria che avrebbe dovuto gestire o sostenere la loro ricerca, quanto meno dal punto di vista organizzativo, si era tirata indietro.

Consolidandosi intorno al rapporto maestro/allievo,¹⁹¹ il passaggio da una posizione periferica ad una di piena partecipazione all'interno della comunità di apprendimento porta alla condivisione dei discorsi fatti all'interno del mondo accademico.

Più si frequenta il dipartimento, più ci si avvicina alla laurea specialistica, più si entra in questa intricata ragnatela di pettegolezzi, di sovradeterminazioni di senso, di voci sulla reputazione dei docenti, che strutturano un particolare modo di percepire l'ambiente accademico, il futuro professionale e il mestiere di antropologo.

Pur avendo informazioni di seconda o terza mano, anche gli studenti cominciano a parlare di peso politico, di rapporti di forza, di gerarchie tra docenti, di amicizie e

¹⁹¹ Tema che avrebbe meritato ben altro spazio e che mi ripropongo di analizzare in lavori futuri.

inimicizie,¹⁹² finendo col replicare le stesse dinamiche conflittuali e le stesse spinte centrifughe che, nel loro opporsi specularmente, portano all'inazione, come nel caso del tentativo di far nascere un'associazione studentesca, fallito quando i loro componenti si sono scontrati fino allo scioglimento sull'ipotesi di collaborare con l'Anuac o con l'Aisea.

Il sentirsi al cuore della disciplina, anche solo per il biennio di specialistica,¹⁹³ infine, ha autorizzato gli studenti a riflettere sugli spazi professionali extra-accademici della disciplina e su quali aspetti debba sostanzirsi il sapere antropologico.

Sulla spinta di tali riflessioni, nel 2003 un gruppo di studenti della laurea in DEA tentò di costituire un'associazione che lavorasse negli ambiti applicativi individuati attraverso le esperienze di tirocinio. Il dibattito nato tra quegli studenti ha portato nel novembre dell'anno successivo all'organizzazione di un convegno,¹⁹⁴ che coinvolgesse tutti gli interlocutori dell'università in cambiamento: studenti, docenti, rappresentanti di associazioni, ONG e delle istituzioni.

Come hanno scritto negli Atti due studenti, organizzatori del convegno (Demichelis e Meloni 2006: 291 - 292):

Durante le tre giornate di Ascoltare le voci si è tentato infatti di "portare fuori" le esperienze o le aspirazioni professionali emerse in itinere, nelle varie tappe del nostro percorso formativo, con l'intento di rendere manifesta l'effettiva presenza e la potenziale possibilità di applicazione di competenze antropologiche nel mondo del lavoro; ciò con la doppia finalità di rendere dubitativa, da una parte, l'opinione diffusa e pessimista secondo la quale non c'è posto per l'antropologo nella nostra società, e, dall'altra parte, di reclamare una maggiore informazione da parte delle istituzioni [...] Abbiamo tentato, in altri termini, di rinnovare il bisogno di una maggiore interazione con il mondo extra-universitario e di segnalare la persistenza di uno iato e di una non sempre facile

¹⁹² Nel parlare del dottorato all'epoca della ricerca ancora unificato, parecchi laureandi distinguevano tra il curriculum del terzo piano del dipartimento (Lombardi Satriani) e quello del piano terra (Lupo, Minicuci, ecc.).

¹⁹³ Dopo la laurea, è praticamente impossibile inserire studenti laureati nei progetti universitari. Come ha detto Pavanello durante l'intervista: «Per l'università i laureati sono degli estranei, degli stranieri. Una volta laureato non ti posso inserire in progetti che intendo presentare. A meno che tu non sia cultore della materia. Ma sono io che stabilisco chi è cultore della materia e chi non lo è. E si può diventare cultore della materia a 5 anni dalla laurea».

¹⁹⁴ Tenutosi volontariamente presso uno dei luoghi dove alcuni di loro hanno fatto il tirocinio, l'ex-manicomio del Santa Maria della Pietà.

Esiti di quel convegno furono la nascita di “Alter”, rivista degli studenti del dipartimento; del sito “Antropologie” (la cui esperienza si è poi tradotta nella costituzione dell’associazione “Anthropolis”, formata da giovani laureati e dottorati di antropologia e che ha condotto alcune ricerche di antropologia urbana per il comune di Roma), che aveva come fuoco tematico gli usi pubblici dell’antropologia; del gruppo informale “Esquilino Plurale”, che ha fatto ricerca all’Esquilino, il cosiddetto “rione multietnico” di Roma.

V. Quale antropologia?

Come è cambiata l’antropologia con l’introduzione della riforma?

Con questo interrogativo di fondo, siamo partiti per questo lungo viaggio che ci ha portato ad ascoltare le voci di quegli antropologi che si sono fatti strada nei contesti professionali e hanno associato alla figura dell’antropologo immagini altre da quelle consuete, intrinseche all’accademia, per poi tornare nel cuore dell’università e cercare di capire come gli studenti strutturino il loro percorso verso un futuro da antropologi. Abbiamo ascoltato voci, cercato di de-frammentare la quotidianità e le consuetudini di figure che si disseminano sempre più nel mondo del lavoro e contribuiscono a far conoscere la disciplina al di fuori dell’università, nel silenzio che la distanza dal centro, dove si trasmette l’antropologia, crea.

E così abbiamo scoperto tutta una serie di attività (che l’università ha da poco iniziato a insegnare attraverso l’istituzione dei tirocini e delegando parte del controllo dell’insegnamento), di saperi pratici, di saperi situati, che di solito restano nascosti.

Come dice Lattanzi nella sua intervista, è ora che anche i musei, ad esempio, diventino luoghi didattici, dove insegnare un saper-fare, ma anche un sapere teorico e un saper-essere.

E' questa, un'esigenza di acquisizione di autorevolezza e di dignità disciplinare da parte di antropologi che faticano a definirsi tali, sia nei confronti del mondo del lavoro (dove l'antropologia è legata ancora all'immaginario dell'esotico) sia nei confronti del mondo accademico (che stenta a vedere in loro la figura del ricercatore "puro" e ad associare loro le mistiche dell'etnografia di lunga durata, dell'impegno sociale, dell'intellettuale totale).

Cesura incorporata innanzitutto dagli antropologia applicati, che hanno dovuto sperimentare in prima persona lo spaesamento tra l'habitus disciplinare strutturato negli anni universitari e le attività che hanno dovuto svolgere, pur sentendosi sempre antropologi.

Nel costruirsi controvento una carriera, essi hanno conservato un ricordo non sempre positivo dell'università, che ha contribuito a creare distanza tra accademia e mondo del lavoro. Ai due mondi sono stati associati qualità diverse: purezza-distanza dal mondo-ciclicità, da un lato; committenza-praticità-linearità, dall'altro.

Nel reciproco distinguersi, entrambi riconoscevano all'antropologia il suo naturale radicarsi nel mondo accademico e il suo costituirsi quale disciplina all'interno di un ordine scolastico.

Situarsi in tale ambito, consente all'antropologo di assumere la postura del "come se..." Egli entra nella dimensione del gioco: non vi sono problemi da risolvere, vi sono situazioni da cogliere, analizzare, sviscerare, sciogliere. E' questa stessa postura che incita a entrare nel mondo ludico della congettura teorica e della sperimentazione mentale, a porre problemi per il piacere di risolverli, e non perché si pongano sotto la pressione dell'urgenza (Bourdieu, 1997).

La situazione scolastica è un luogo di apesantezza sociale in cui, sfidando l'alternativa tra giocare ed essere seri, si può giocare seriamente. Occuparsi seriamente di aspetti che le persone serie, impegnate nelle faccende pratiche quotidiane, ignorano. In realtà, l'apprendimento e in particolare gli esercizi di scuola come lavoro ludico, gratuito, compiuto sul registro del "far finta che", senza poste (economiche) reali, sono l'occasione di acquisire in *sovrappiù*. Esempio, all'interno dell'università, di questa occasione di apprendimento sono gli stages didattici su terreni di ricerca. Tali momenti, inoltre, mirano a trasmettere qualcosa di essenziale, cioè la disposizione scolastica e l'insieme dei presupposti iscritti nelle condizioni

sociali che li rendono possibili. Queste condizioni di possibilità, che sono condizioni d'esistenza, agiscono in qualche modo negativamente, per difetto, quindi in maniera invisibile, neutralizzando le urgenze e i fini pratici, abituando al fatto di essere per un periodo più o meno lungo sottratti al lavoro e al mondo del lavoro, all'attività seria, sanzionata da una remunerazione in denaro.

La disposizione scolastica si caratterizza, dunque, per un allontanamento dalle determinazioni della vita, dalle necessità economiche e sociali. Quando Bourdieu parlava di questo tipo di ricercatori, aveva in mente l'intellettuale totale, sul modello sartriano.

Ricercatori puri e ricercatori applicati rappresentano le due facce dell'antropologia.

Da un lato, l'idea dell'antropologia come esercizio intellettuale e lo sviluppo delle carriere all'interno delle università; dall'altro, la pratica di tecniche e di saperi pratici appresi in settori extra-accademici.

Al tema delle dimensioni applicative dell'antropologia, nel 1989, era stato dedicato un convegno dall'evocativo titolo "*Professione antropologo*", primo tentativo in Italia di riflettere sugli spazi occupati dall'antropologia nella società. Nel tentativo di restituire con un'immagine immediata lo stato dei rapporti con il mondo del lavoro, uno degli organizzatori, Pietro Clemente (1991), fece ricorso a un celebre passo nato dalla fantasia di Charles L. Dodgson: l'incontro tra Alice, l'uccello Grifone e la Finta Tartaruga. Alice era una bambina costretta dalla realtà imprevedibile in cui viaggia a cambiare continuamente dimensione, contesto e stato di coscienza; gli altri due erano personaggi fantastici, che ella non avrebbe mai pensato di incontrare e con i quali, tanto meno, avrebbe mai immaginato di poter dialogare. Alice rappresentava l'antropologia, che cambia stato di coscienza e dimensione a seconda del contesto; l'uccello Grifone e la Finta Tartaruga erano i luoghi di applicazione della disciplina, extra-accademici, sovente circondati dal mito agli occhi degli antropologi.

Se da un lato, Alice rifletteva, *«la condizione di noi antropologi, eterogenea fin nel suo statuto epistemologico, mutevole, posta in una difficile situazione di trasformazione, ma la cui la spinta a viaggiare rende possibili incontri "mitici", inattesi e quindi un avanzamento della conoscenza»* (Demichelis e Meloni, 2006: 295), dall'altro, l'incontro tra i tre personaggi rappresentava anche il difficile dialogo

tra antropologi accademici, antropologi applicati e mondo del lavoro, non solo in relazione alla definizione della figura dell'antropologo, ma anche alla costruzione di un linguaggio comune.

C'era un problema di riconoscibilità, si poneva la questione di come l'antropologo entrava nel mondo del lavoro.

Come si chiedeva Clemente nel corso del convegno di Pontignano, l'antropologia, coi suoi modi di conoscere, produce competenze impiegabili nella conoscenza della società ed estensibili all'attenzione di chi opera nel pubblico e nel privato? Nel rispondere a questo interrogativo, l'antropologo sardo poneva una distinzione tra antropologia applicata e uso sociale della ricerca antropologica. A suo dire, l'antropologia non era una professione in senso stretto. Non avendo criteri autonomi di intervento operativo (che sembrano essere eteronomi), ma criteri autonomi di intervento conoscitivo, l'antropologia era più un lavoro intellettuale che una professione. Compito dell'antropologo era conservare la sua autonomia di giudizio, la tradizione di un sapere critico, poco abituato alla committenza di servizio, *«anche se è naturale che in varie occasioni conoscitive l'antropologo si trovi a dover orientare scelte, suggerire criteri, sui quali troverà riferimenti negli orientamenti più generali della formazione antropologica, ma non troverà condizioni verificabili di legittimazione scientifica del fare scelte operative»*. (1991: 5)

Le parole di Clemente tradiscono lo spirito dei tempi. Si era nel 1989, cinque anni prima della costituzione dell'AISEA, molto prima dell'istituzione della riforma universitaria e dell'effetto valanga da quest'ultima provocato (istituzione di corsi di laurea specialistici, aumento esponenziale di curriculum di indirizzo antropologico, insegnamenti, iscrizioni). Tuttavia, le parole di Clemente sono indicative di un modo di guardare l'antropologia proiettata nel mondo del lavoro. Si faceva strada già allora l'immagine dell'antropologia quale disciplina "femmina", come sostenuto da alcuni antropologi recentemente.

«Alcuni sostengono maschilisticamente – scrive, ad esempio, Simonicca (2006) – che l'antropologia sia disciplina femmina, arrendevole e bisognosa di scelte di appoggio su un Altro: dipendente da partner più "forti", quali filosofia, storia, economia, sociologia..., alla bisogna».

In altre parole, l'antropologia – qui ancorata a tutto un immaginario di paternalistica subalternità connesso alla figura femminile – deve accettare condizioni dettate dall'esterno e appoggiarsi ad altre discipline più forti teoreticamente. Essa è eteronoma, entra in contesti occupazionali in cui le regole del gioco e gli spazi riservati sono definiti da altri.

Inoltre, fuori dall'accademia, l'antropologia si trova a dover affrontare anche un deficit comunicativo che non si limita a una questione di riconoscibilità (che cosa fa un antropologo?), ma che si colloca in un contesto di «*crisi strutturale dei saperi esperti, che giocano un ruolo sempre meno importante nella formazione dell'opinione pubblica rispetto al sistema dei media*» (Dei, 2007) e al cui interno sempre più spesso psicologi, sociologi, massmediologi, conduttori tv, politici e politologi prendono la parola al posto degli antropologi per parlare di *antropologia*, di sguardo e sensibilità *antropologica*, di cultura, di identità.

Si ha la sensazione che questo sguardo antropologico, questa sensibilità, queste capacità empatiche di comprensione del mondo *altro* siano qualità innate o che piovano dal cielo. Attratti dalla dimensione “proteiforme”, tentati dall'estrema varietà di temi, oggetti e ambiti riflessivi dell'antropologia, tutti si sentono legittimati a parlare in termini antropologici, mentre diventa pleonastica e tautologica la figura dell'antropologo, raramente chiamato in causa per le sue competenze specifiche.

Come scrive Fabio Dei sulla rivista on line de “Il Mulino”, *Sociologica*, «*la gran parte del pubblico generico non sa neanche bene cosa sia l'antropologia culturale, cioè non la colloca in un sistema generale del sapere come tutti possono fare con la storia, la geografia e anche la sociologia (“Ah, l'antropologia, sì, quelli che misurano i crani?” è qualcosa che molti di noi hanno sentito chiedere). A parte questo, anche il pubblico colto non identifica lo specialismo demoetnoantropologico con aree importanti dell'attualità contemporanea. Forse lo si pensa ancora come lo studio dei primitivi, dunque una cosa che non ci riguarda da vicino. Sta di fatto che gli antropologi non sono spesso chiamati a esprimere la propria voce sulla grande stampa, alla televisione, ma neppure sulle più diffuse riviste di dibattito culturale (una parziale eccezione è la radio); se non su questioni marginali e presentate in modo folkloristico. Che so, se c'è da parlare di sette esoteriche, o dell'origine del carnevale e della befana, ci si rivolge agli antropologi. “Non ci occupiamo solo di*

magia, di guaritori o di UFO”: così Sandra Puccini (2006a, 9: 31) ha intitolato un suo intervento su *L'indice dedicato al ruolo e alla competenze dell'antropologia*. Sì, certo, sono questioni importanti nella storia di questa disciplina, che però, nel modo in cui le usano i media, sono diventate per noi una sorta di ghetto angusto e imbarazzante» (Dei, 2007).

Quanto scritto da Dei trova facile riscontro nell'uso che dell'antropologia fanno i media. Esclusa dal dibattito sui più importanti temi dell'attualità - come quando si è parlato di scontri di civiltà, di crocifissi nelle aule scolastiche, di *Padania* e di identità italiana, di senso dei luoghi o di percezione della sicurezza - chiamata in causa per parlare di *scimpanzé*, di *selvaggi*, di *arcaicità* (Peterson, 1991).

Per fare alcuni esempi, citiamo un articolo di Allam su Repubblica dell'11 maggio 2006. Parlando di *scontro di civiltà a piazza Vittorio*, il giornalista fa riferimento al testo di Samuel Huntigton, “The Clash of Civilizations” e a tutta una letteratura da esso scaturita, della quale non fa parte l'antropologia.

Il saggio di Samuel Huntigton “The Clash of Civilizations”, tradotto e pubblicato in quasi tutto il mondo, ha dato nascita all'oggetto planetario delle nostre angosce: lo scontro di civiltà. Un pensiero fisso si è infiltrato nei nostri sguardi facendo sì che non guardiamo più il mondo nello stesso modo. Da esso ha preso il via tutta una letteratura **politica, storica, sociologica, geopolitica** che ha invaso le librerie, i giornali, le televisioni, in cui sembra che il mondo intero sia diventato un'enorme palestra per allenarsi all'ultimo scontro.¹⁹⁵

L'antropologia, invece, viene “tirata in ballo” quando si deve parlare di arcaicità da opporre alla modernizzazione o per parlare di quegli aspetti di immutabilità (che fondano identità proprio perché *geneticamente* intrinseci) che connotano uomini e società. E così un intellettuale stimato come Enzo Siciliano recensisce con le seguenti parole un testo di Aurelio Picca dal titolo “Volta della morte”:

L'Urbino che lo scrittore ricrea (Aurelio Picca, “Volta della Morte”) nella propria immaginazione è una piccola città stretta nella tenaglia fra modernizzazione e **arcaici condizionamenti antropologici**.

¹⁹⁵ Khaled Fouad Allam, *Scontro di civiltà in piazza Vittorio*, La Repubblica, 11 maggio 2006, p. 48

E a spiegare cosa intendesse per *arcaici condizionamenti antropologici*, egli cita un passo del libro di Picca:

Scrive infatti: «Qualche vecchio urbinato, uno che non ha mai visto il mare e dunque la Romagna, e usa un dialetto da entroterra marchigiano dai timbri bronzei e dai toni in calare, con gli accenti tutti acuti, insomma uno di quei vecchi contadini, crede ancora che il sepolcro del Duca renda la notte più buia di ogni nero inventato dai pittori»¹⁹⁶

Il dialetto, i timbri bronzei, i toni in calare, gli accenti acuti, il mondo contadino, tutti aspetti che possono dare il senso di un luogo, lo stile di vivere uno spazio e connotarlo, sono utilizzati per contrassegnare un'arcaicità che si oppone alla modernizzazione, e che, in quanto arcaica, è antropologica, vale a dire naturale, immutabile, fissa.

Connotazione, questa, dell'antropologia ancora più evidente in un articolo di Francesco Merlo su Repubblica. I baffi di D'Alema e la gobba di Andreotti contrassegnano periodi politici *antropologicamente* diversi.

Sicuramente da quel momento i baffi sono diventati una parola d'ordine, un semaforo verde per il talento dai significati equivoci, e se oggi l'ormai ex candidato alla Presidenza della Repubblica Massimo D'Alema incarna una **complessissima antropologia politica** riassumibile nei suoi celebri baffi, ebbene, lo si deve obliquamente anche a Duchamp. Insomma, i baffi di D'Alema nella politica sono diventati significativi come la gobba di Andreotti¹⁹⁷

E l'antropologia viene utilizzata da Alberto Statera, sempre su Repubblica e sempre nel mese di maggio del 2006, per illustrare con un'immagine immediata la differenza tra due storie, due mondi, due uomini politici, Previti e Prodi.

Prestigiaco presente, Previti assente, Prodi presente. Impercettibile sbandamento davanti al "catafalco" quando rispondendo alla "chiama", il Presidente del Consiglio in pectore si avvede dell'imbarazzante vicinanza alfabetica con l'avvocato berlusconiano **suo opposto antropologico**¹⁹⁸

¹⁹⁶ Enzo Siciliano, *Storie di infamia e di violenza all'ombra di Urbino*, La Repubblica, 8 maggio 2006, p. 42

¹⁹⁷ Francesco Merlo, *La forza nascosta*, La Repubblica, 8 maggio 2006, p. 20

¹⁹⁸ Alberto Statera, *I grandi elettori smarriti alle urne*, La Repubblica, 9 maggio 2006, p. 1

A queste, si aggiungono altre immagini che richiamano le dimensioni dell'esotico, il tema del viaggio, la mistica dell'avventura in solitario: e così motociclisti nel deserto, cacciatori di coccodrilli, fondatori di sette religiose finiscono con l'essere riconosciuti sotto la *specie* degli antropologi.

Di certo, anche questi ultimi contribuiscono a veicolare tali rappresentazioni di sé. Come denuncia ancora Dei, facendo esplicito riferimento a un'intervista di Sandra Puccini (2006b) pubblicata sul sito (al momento disattivato) *Antropologie*, «accettando l'implicita richiesta dei media di legarli a un immaginario di tradizioni arcaiche, sopravvivenze magiche, antichi riti agrari e così via (fra misuratori di crani e riti agrari, è curioso osservare come l'immaginario viaggi con oltre un secolo di ritardo rispetto agli sviluppi scientifici) [...], accettando le troppo ristrette cornici comunicative che le vengono occasionalmente offerte, l'antropologia stessa contribuisce a dare di sé un'immagine banale e banalizzante» (Dei, 2007).

All'uso fatto dai media (e alle immagini della disciplina da essi veicolate) si accompagna la mancata diffusione dell'insegnamento dell'antropologia nelle scuole. Come in precedenza segnalato da Dei, l'antropologia non viene collocata in un sistema generale del sapere come avviene per la storia, la geografia o l'economia. La sua assenza nel sistema dell'istruzione non ha permesso che venissero conosciuti oggetto di studio e metodologia. Le rare apparizioni nel mondo della scuola sono state il frutto di occasionali sperimentazioni (indirizzi particolari nel sistema dei licei) o, nel caso di rapporti più strutturati, si sono intrecciate alle alterne fortune del Liceo delle Scienze Sociali, nel cui percorso formativo la materia di Scienze Sociali costituiva l'insegnamento col maggior monte ore. La laurea specialistica in Discipline Etno Antropologiche, tuttavia, non dava accesso alla classe di concorso ad esso collegata, la A/036 (ovvero "Filosofia, psicologia e scienze dell'educazione"). La classe delle lauree specialistiche Ls/1 (Antropologia culturale ed Etnologia) dava, invece, diritto ad insegnare Geografia (A/039), Italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media (A/043), Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado (A/050), Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale (A/051), Materie letterarie, latino e greco nel liceo classico (A/052) e Storia dell'arte (A/061). Le tabelle concorsuali rispecchiano la tradizione italiana

degli studi demoetnoantropologici che, nella loro compartizione universitaria, si è innestata nell'ambito delle scienze umane e, spesso, all'interno di facoltà di Lettere e Filosofia. D'altro canto, esse sono anche lo specchio dell'irrilevanza professionale della figura dell'antropologo in Italia, a dispetto di discipline quali la sociologia, la psicologia e la pedagogia, che nelle rispettive figure di sociologo, psicologo ed educatore ricoprono professionalità operanti in modo attivo sul territorio (ad esempio, Asl e Servizi Sociali).

Situazione, questa, che è ancora più paradossale nel caso della scuola, che, negli anni, ha soddisfatto la sua esigenza di utilizzare nel contesto-classe strumenti metodologici adatti a interpretare le problematiche relative all'immigrazione e all'integrazione interculturale ricorrendo a docenti con un curriculum formativo inadeguato, spesso in un'ottica di laboratorio di pedagogia interculturale.

Nel corso della ricerca diversi convegni e diverse giornate seminariali sono stati organizzati sui temi dell'antropologia e del suo ruolo nella società.

Nel 2006 l'allora Dipartimento di Studi Glottoantropologici e Discipline Musicali dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza" (oggi Agemus) organizzò una due giorni di riflessione sulle riviste italiane di antropologia. Tutti i direttori di riviste antropologiche furono chiamati a intervenire a presentare la propria rivista.

Nucleo centrale dei dibattiti che sono nati fu il rapporto tra riviste, università di riferimento, pubblico e mercato: come si pubblica di antropologia? Qual è il pubblico di riferimento? Quello che si pubblica ha valore di mercato? Chi fare scrivere sulle riviste?

Sullo sfondo aleggiavano altri temi di non minore importanza: la difficoltà di riconoscibilità dell'antropologia in un momento in cui c'era grande esigenza di operatori nel campo sociale; le difficoltà di reclutamento; la crisi epistemologica di un sapere alla ricerca di un'identità, le relazioni con le altre discipline, la difficoltà di rendere divulgativo un sapere molto sofisticato. Si avvertiva forte l'impressione trovarsi di fronte a un sapere che avesse bisogno di trovare riconoscimento

innanzitutto all'esterno, ma che facesse fatica a capire cosa stesse diventando al suo interno.

I relatori della due giorni seminariale evidenziarono limiti di almeno due tipi: scarsa divulgabilità, poca ricettività e facile misconoscimento dell'antropologia, verso l'esterno; poco dibattito, debolezza della rete interdipartimentale e disinformazione sulle ricerche avviate da colleghi, verso l'interno. In un momento in cui l'antropologia si fa in polvere, si fa forza contaminatrice ed è a sua volta contaminata, il suo sapere va patrimonializzato, si disse durante la due giorni.

Nel mese di maggio del 2008, infine, si è tenuto a Matera il primo convegno dell'Anuac, neonata associazione dei docenti italiani di antropologia culturale e sociale, dall'evocativo titolo: "Saperi antropologici, media e società civile nell'Italia contemporanea".

Negli interventi dei relatori sono distinguibili almeno tre piani: uno di carattere terminologico (controllare il vocabolario),¹⁹⁹ epistemologico (ricostruire i fili di quel tappeto che costituisce il paradigma antropologico) e politico (ovvero, la percezione e gli spazi sociali che la disciplina riuscirà a conquistare).

A conclusione del convegno, Palumbo si disse soddisfatto che dalle relazioni dei giovani dottorandi e ricercatori era emerso come ormai l'antropologia fosse diventato un sapere strutturato e forte. Il consolidarsi di una bibliografia finalmente condivisa a generazioni di studiosi (e non più bagaglio di percorsi intellettuali personali) chiamava a un problema di organizzazione di tale sapere. Come riorganizzare tale sapere?

Palumbo individuò tre punti: definire che tipo di sapere è l'antropologia; definire i rapporti con le altre discipline; definire come articolare i saperi antropologici con la società.

Tale riorganizzazione comporta una riflessione su come l'antropologia si ponga all'interno del campo intellettuale e accademico e quale spazio di dicibilità abbia al suo interno. Trovare una propria dimensione alla luce delle sollecitazioni esterne (riforma universitaria, che spinge a ridefinire i rapporti tra ricerca di base e

¹⁹⁹ Remotti parlò – scatenando un vivace dibattito con Beneduce - di rivedere la cassetta degli attrezzi e di abbandonare la parola "identità", che a suo dire creava più problemi che soluzioni.

applicazione e allarga la base della comunità antropologica anche agli studenti, resi partecipi del nucleo centrale del dibattito disciplinare) e delle maturazioni interne (sapere che si va consolidando sempre di più) potrebbe permettere di evitare quello che paventava Bourdieu per la sociologia francese degli anni Sessanta.

In un clima di forte crisi,²⁰⁰ per potersi vedere riconosciuta, essa si allontanò dalla ricerca accademica per diventare sociologia empirica applicata. La conversione al numero e alla statistica fu percepita come un ancoraggio alla scientificità.

Come acutamente sottolineato dal sociologo francese in *Mitosociologia*, da quel momento, i sociologi cambiarono il modo di rappresentarsi. *«Quando la sociologia, che era stata fino ad allora una disciplina quasi esclusivamente accademica, diventa una sociologia applicata, rispondente alle richieste di una burocrazia, pubblica o privata, essa non tende solo a perdere la libertà da sé, le proprie scelte di ricerca, e a porre alla realtà i quesiti che le pongono i suoi clienti; dovendo le sue problematiche ed i suoi mezzi finanziari ad una burocrazia e considerando oggetti privilegiati gli apparati amministrativi, essa è più che mai esposta a divenire sociologia burocratica o amministrazione sociologica. [...] Per strappare il riconoscimento di una disciplina la cui legittimità è ancora contestata e per sfuggire all'accusa di futilità, di inutilità tradizionale nelle autorità, certi sociologi tendono ad identificarsi anticipatamente con le aspettative di un pubblico che è nel contempo il loro oggetto privilegiato, arrivando al punto di ridurre la sociologia della burocrazia ad un'immagine speculare dell'immagine che i burocrati si fanno della burocrazia»* (Bourdieu, 1971: 74 – 76).

Le analogie tra quanto sperimentava la sociologia francese di quegli anni e le esperienze dell'odierna antropologia italiana (pur tenendo ben distinti i contesti spaziali e temporali) sono evidenti. C'è da chiedersi se rendersi appetibili al mercato,

²⁰⁰ *«Le biblioteche specializzate scarsamente fornite e la penuria degli strumenti indispensabili all'informazione, la tradizione universitaria che trascura i compiti materiali del compito intellettuale (traduzione, edizioni critiche o bibliografiche ragionate) a vantaggio della improvvisazione casuale e della riflessione solitaria e, più esattamente, per ciò che riguarda le scienze sociali, la esiguità dei mezzi e dei fondi, l'assenza di un insegnamento sociologico basato sulla ricerca, il reclutamento di una prima ondata di ricercatori che non poteva risentire della posizione di inferiorità in cui la sociologia veniva a trovarsi nella gerarchia delle discipline intellettuali, infine il fatto che quei ricercatori fossero dispensati dalla creazione del CNRS dal praticare, se non altro per arricchire la propria cultura, i corsi fondamentali di sociologia che nessuno aveva loro insegnato e che la moda intellettuale fucilava sommariamente in effigie, insomma tutto un insieme di condizioni obiettive spiegano come la sola conversione all'esperienza e alla misura abbia potuto, in un simile contesto, essere vissuta come qualcosa di eroico e abbia potuto apparire, a coloro che la compivano, come un inizio ed un termine assoluti»* (Bourdieu 1971: 72 – 73)

significherà sacrificare la conoscenza dell'individuale in nome della generalizzazione (più o meno rigorosa, più o meno formulabile in linguaggio matematico), elaborare un paradigma diverso,²⁰¹ che sostituisca all'occhio di lince,²⁰² all'occhio clinico – che individua i sintomi, scova le tracce, legge gli indizi e consente di decifrare attraverso queste spie le zone d'ombra di una realtà opaca – il numero, la misurazione della matematica.

Bibliografia:

Aa. Vv., *Gli argonauti. L'antropologia e la società italiana*, Roma, Armando, 1994

²⁰¹ 'Potremmo paragonare – scrive Carlo Ginzburg nel saggio *Spie. Radici di un paradigma indiziario* – i fili che compongono questa ricerca ai fili di un tappeto. [...] Il tappeto è il paradigma che abbiamo chiamato via via, a secondo dei contesti, venatorio, divinatorio, indiziario o semeiotico' (Ginzburg, 1986: 184)

²⁰² "La vista, simboleggiata dalla lince dallo sguardo altissimo che ornava lo stemma dell'Accademia di Federico Cesi, diventava l'organo privilegiato di quelle discipline a cui era precluso l'occhio soprasensoriale della matematica" (*Ibid*: 179)

Abélès, M., *Politica: gioco di spazi*, Roma, Meltemi, 2001

Agar, M., *The Professional Stranger*, Takoma Park, University of Maryland, 1996

Ahmed, A., Shore, C., *The Future of Anthropology: its Relevance to the Contemporary World*, London, Athlone Press, 1995

Allam, K. F., *Scontro di civiltà in piazza Vittorio*, La Repubblica, 11 maggio 2006, p. 48

Angioni, G., “Tecnica e sapere tecnico nel lavoro pre-industriale”, in *La Ricerca Folklorica*, 9, 1984, pp. 61 - 69

Angioni, G., “Une démo-ethno-anthropologie? Des pères fondateurs aux problèmes actuels”, in *Ethnologie Française*, 24, 3, 1994, pp. 475-483

Antonelli, G., Arvedi, G., Merlin, L., Sacchi, G. C., Tagliatti, G., Torelli, G., Topolini, A. (a cura di), *Il Liceo Sociale*, I. R. R. S. A. E. Emilia Romagna, 1998

Appadurai, A., *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996

Apolito, P., “La communauté des ethno-anthropologues italiens”, in *Ethnologie Française*, 24, 3, 1994, pp. 455 - 473

Audit Commission, “Audit Commission for England and Wales. Report of Accounts for Year Ended 31 March 1984”, London, HMSO, 1984

Bargh, C., Scott, P., Smith, D., *Governing Universities, Changing the Culture?*, Buckingham Srhe/Open University Press, 1996

Barnett, R., *Academic Community: Discourse or Discord?*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1994

Barnett, R., *The limit of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Milton Keynes, Society for Research and open University Press, 1994

Barnett, R., *Realizing university in an age of supercomplexity*, Buckingham, Open University Press, 2000

Barnett, R., *Reshaping the University*, Buckingham, Open University Press, 2005

Beccaria, G. L., (a cura di), *Tre più due uguale zero. La riforma dell'università da Berlinguer alla Moratti*, Milano, Garzanti, 2004

Becher, T., Trowler, P. R., *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Milton Keynes: Society for Research into Higher Education/Oxford University Press, 2001 (1989)

Berger, P. L., Luckmann, T., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday, 1966

Bernardi, B., "Prospettive di sviluppo degli studi antropologici in Italia", in Bernardi, B. (a cura di), *Etnologia e Antropologia culturale*, Milano, Franco Angeli, 1973, pp. 93 - 138

Bernardi, B., "An Anthropological Odissey", in *Annual Review of Anthropology*, 19, 1990, pp. 1 - 15

Berremán, G., *The Politics of Truth*, New Delhi, South Asian Publishers, 1981

Bertonelli, E., *Locale e globale. Differenze culturali e contesti educativi nella complessità dei mondi contemporanei*, Courmayeur Mont Blanc, 1 – 2 dicembre 2000

Bertonelli, E., Scurati, C., Boscolo, P., Frabboni, F., Rodano, G., *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

Bertonelli, E., “Le discipline etnoantropologiche e l’ordinamento scolastico italiano”, in Faranda, L. (a cura di), *Ascoltare le voci (atti del convegno)*, Roma, Aracne, 2006, pp. 211 - 218

Biscione, M. (a cura di), *Associazione italiana per le scienze etnoantropologiche: annuario 1998*, Roma, AISEA, 1998

Boffo, S., Dubois, P., Moscati, R., *Il governo dell’università. Rettori e Presidenti in Italia e Francia*, Milano, Guerini e Associati, 2006

Bonacini Seppilli, L., Calisi, R., Cantalamessa Carboni, G., Seppilli, T., Signorelli, A., Tentori, T., “L’antropologia culturale nel quadro delle scienze dell’uomo: appunti per un memorandum”, in *Atti del I Congresso Nazionale di Scienze Sociali*, Bologna, Il Mulino, 1958

Bourdieu, P., “Champ intellectuel e projet créateur », in *Les Temps Modern*, 246, 1966, pp. 865 - 906

Bourdieu, P., *Mitosociologia e sociologia dei miti*, Firenze, Guarraldi, 1971 (1967)

Bourdieu, P., *Per una teoria della pratica con Tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003 (1972)

Bourdieu, P., *Homo Academicus*, Parigi, Ed. de Minuit, 1984

Bourdieu, P., *La responsabilità degli intellettuali*, Roma- Bari, Laterza, 1991

Bourdieu, P., *Risposte: per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992

Bourdieu, P., *Meditazioni pascaliane*, Milano, Feltrinelli, 1998 (1997)

Bourdieu, P., *Il mestiere di scienziato*, Milano, Feltrinelli, 2003 (2001)

Bourdieu, P., “L'objectivation participant”, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 1, 2003, pp. 43 - 58

Bourdieu, P., *Questa non è un'autobiografia. Elementi per un'autoanalisi*, Milano, Feltrinelli, 2005 (2004)

Burchell, G., “Liberal Government and Techniques of the Self”, in *Economy and Society*, 22, 3, 1993, pp. 267 - 282

Cammelli, A. (a cura di), *La qualità del capitale umano dell'università in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2005

Cammelli, A. (a cura di), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2005

Capano, G., “Il governo degli atenei”, in R. Moscati, M. Vaira, *L'università di fronte al cambiamento*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 117 - 142

Carrera, L., *E' sempre questione di fiducia. Esplorazioni dell'Ateneo barese*, Milano, FrancoAngeli, 2006

Cavalli, A., *Il contributo delle scienze sociali alla formazione comune*

Certeau, M. de, *La culture au pluriel*, Paris, Éditions du Seuil, 1993 (1974)

- Certeau, M. de, *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001 (1980)
- Cirese, A. M., "Le discipline umanistiche: l'antropologia", in *La Ricerca Folklorica*, 23, 1991, pp. 79 - 86
- Clark, B., *Academic Power in Italy*, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 1977
- Clark, B., *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective*, Berkeley, University of California Press, 1983
- Clark, B., *The Academic Profession*, Berkeley, University of California Press, 1987
- Clemente, P., Leone, A. R., Puccini, S., Rosselli, C., Solinas, P. G., , *L'antropologia italiana*, Bari, Laterza, 1985
- Clemente, P. (a cura di), "Professione antropologo", in *La ricerca folklorica*, 23, 1991, pp. 3 - 78
- Clifford, J., *I frutti puri impazziscono*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993 (1988)
- Clifford, J., Marcus, G., *Scrivere le culture*, Roma, Meltemi, 1997 (1986)
- Clifford, J., "Culture in viaggio", in J. Clifford, *Strade*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999
- CNVSU, *Nono rapporto sullo stato del sistema universitario*, dicembre 2008
- Coleman, S., "The New Higher Education? Learning and Teaching in a Knowledge Society" (C-SAP Conference, Aston University, 11 – 12 January 2002), in *Anthropology Today*, 18, 3, 2002, p. 26

Coleman, S., Simpson, B., “Unintended Consequences? Anthropology, Pedagogy and Personhood”, in *Anthropology Today*, 15, 6, 1999, pp. 3 - 6

Coleman, S., Simpson, B., “Anthropology Inside Out: Identity and Agency in the Reproduction of a Discipline”, in *Anthropology in Action*, 8, 1, 2001, pp. 1-5

Coleman, S., Simpson, B., “Knowing, Doing e Being”, in in D. Dracklé, I. Edgar, (eds), *Volume 2. Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, Oxford, Berghahn, 2004, pp. 20 - 32

Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *VIII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati*, Bologna, Il Mulino, 2006

Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di), *VIII Profilo dei laureati italiani*, Bologna, Il Mulino, 2006

Crapanzano, V., *Tuhami. Ritratto di un uomo in Marocco*, Roma, Meltemi, 1995 (1980)

Dei, F., “Sull’uso pubblico delle scienze sociali dal punto di vista dell’antropologia”, in *Sociologica*, 2, 2007

Demichelis, C., Meloni, P., ‘Quale antropologia’, in L. Faranda, (a cura di), *Ascoltare le voci (atti del convegno)*, Roma, Aracne, 2006, pp. 291 - 299

Detienne, M., Vernant, J. P., *Le astuzie dell’intelligenza nell’antica Grecia*, Roma-Bari, Laterza, 1984 (1978)

Douglas, M., *Come pensano le istituzioni*, Bologna, Il Mulino, 1990, (1986)

Dracklé, D., Edgar, I., Schippers, T., (eds), *Volume 1. Educational Histories of European Social Anthropology*, Oxford, Berghahn, 2002

Dracklé, D., Edgar. I., (eds), *Volume 2. Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, Oxford, Berghahn, 2004

Elkin, A. P., “Anthropological and Ethnological Teaching in Public Education”, in *Man*, 46, 1946, pp. 92 – 93

Evans-Pritchard, E. E., “The Teaching of Social Anthropology at Oxford”, in *Man*, 1959, p. 121

Evans-Pritchard, E. E., *Introduzione all’antropologia sociale*, Bari, Laterza, 1971 (1961)

Eveline, J., *Ivory Basement Leadership*, Crawley, University of Western Australian Press, 2004

Faranda, L., (a cura di), *Ascoltare le voci (atti del convegno)*, Roma, Aracne, 2006

Faranda, L., Niola, M., (a cura di), *Il tessuto del mondo*, Napoli, L’Ancora del Mediterraneo, 2007

Ferraris, M., *Una Ikea di università*, Milano, Cortina, 2001

Firth, R., “Engagement and Detachment: Reflection on Applying Social Anthropology to Social Affairs”, *Human Organisation*, 40, 3, 1981, pp. 193 - 201

Firth, R., “Anthropology’s Identity Crisis”, in *Anthropology Today*, 12, 4, 1996, pp. 17 - 18

Fox, R., (eds) *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, Santa Fe, New Mexico, School of American Research Press, 1991

Franzini, M., Giunta, A., “Ripensare il declino”, in *Meridiana, Rivista di Storia e Scienze Sociali*, 54, 2006, pp. 9 - 29

Geertz, C., “Generi confusi”, in C. Geertz, *Antropologia interpretativa*, Bologna, Il Mulino, 1983 (1977), pp. 25 - 46

Geertz, C., *Opere e vite*, Bologna, Il Mulino, 1990 (1988)

Geertz, C., *Oltre i fatti: due paesi, quattro decenni, un antropologo*, Bologna, Il Mulino, 1995

Gibb, R., “Rites of Passage or Exploitation? Teaching Social Anthropology, Class Relations and Institutional Change in Two British Universities”, in <http://www.anthropologymatters.com>, 2003

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M., (eds), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage, 1994

Gingras, Y., *Physics and the Rise of Scientific Research in Canada*, Ottawa, McGill-Queen’s University Press, 1991

Gingras, Y., Roy, L. (a cura di), *Les transformations des universités du XIII au XXI siècle*, Presses de l’Université du Québec, 2006

Ginzburg, C., *Miti, Emblemi, Spie*, Torino, Einaudi, 1986

Glaser, B. G., Strauss, A. L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine de Gruyter, 1967

Gledhill, J., “Finding a New Public Face for Anthropology”, in *Anthropology Today*, 16, 6, 2000, pp. 1 – 3

Gledhill, J., “Facing the Future: Anthropology and the Transformation of the University”, in *Anthropology in Action*, 8, 1, 2001, pp. 49 – 55

Godelier, M., “American Anthropology as Seen from France”, in *Anthropology Today*, 13, 1, 1997, pp. 3 - 5

Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino, 1969 (1959)

Goldring, E. B., “Boundary spanning and environmental management in schools”, in S. B. Bacharach & B. Mundell (eds), *Images of Schools. Structures and Roles in Organizational Behaviour*, Thousand Oaks, California, Corvin Press, 1995

González, R. J., “Introduction”, in R. J. González, (eds), *Anthropologists in the Public Sphere*, Austin, University of Texas Press, 2004, pp. 1 - 20

Grasseni, C., Ronzon, F., *Pratiche e cognizione*, Roma, Meltemi, 2004

Grillo, R. D., “Teaching and learning social anthropology”, in *Anthropology Today*, 12, 1, 1996, pp. 1 – 2

Grottanelli, V., “Ethnology and/or Cultural Anthropology in Italy: Traditions and Developments”, in *Cultural Anthropology*, 18, 1977, pp. 593 - 614

Gupta, A., Ferguson, J., “Discipline and Practice: The Field as Site, Method, and Location in Anthropology”, in A. Gupta, J. Ferguson, (eds), *Anthropological Locations*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1997a, pp. 1 - 46

Gupta, A., Ferguson, J., (eds), *Anthropological Locations*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1997b

Hannerz, U., *La complessità culturale*, Bologna, Il Mulino, 1998 (1992)

Hart, K., “The Politics of Anthropology: Conditions for Thought and Practice (Report on the EASA Conference Frankfurt)”, in *Anthropology Today*, 14, 6, 1998, pp. 20 - 22

Hart, K., “Reflections on a visit to New York”, in *Anthropology Today*, 16, 4, 2000, pp. 1 - 3

Hart, K., “British Social Anthropology’s Nationalist Project”, in *Anthropology Today*, 19, 6, 2003, pp. 1 - 2

Hart, K., “Popular Anthropology”, in *Anthropology Today*, 22, 3, 2006, p. 25

Hastrup, K., “Fieldwork among Friends: Ethnographic Exchange within the Northern Civilisation”, in A. Jackson, (eds), *Anthropology at Home*, London, Tavistock Publications, 1987

Herzfeld, M., “Factual Fissures. Claims and Contexts”, in *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 560, 1998, pp. 69-82

Hoebel, E. A., “Anthropology in Education”, in *Yearbook of Anthropology*, 1955, pp. 391 - 395

Hoebel, E. A., “Anthropology, Universities and American Society”, in *American Anthropologist*, 60, 1958, pp. 633 - 639

Huber, M. T., “Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning – Reflections on The Carnegie Academy for the Scholarship of Learning and Teaching”, in M. Huber, S. Morreales, (eds), *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning; Exploring Common Ground*, Melmont, The Carnegie Foundation, in association with the American Association for Higher Education, 2001

Ingold, T., "Fieldwork projects in undergraduate anthropology", in *Anthropology Today*, 7, 1991, pp. 22 - 23

Ingold, T., "Tool use, Sociality and Intelligence", in K. Gibson, T. Ingold, *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 429 - 445

Ingold, T., "From the Transmission of Representations to the Education of the Attention", in H. Whitehouse, (eds), *Mind, Evolution and Cultural Transmission*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 113 - 153

Ingold, T., "Anthropology in the UK", in *Anthropology Today*, 19, 2, 2003, p. 22

Jackson, A., *Anthropology at Home*, London and New York, Tavistock Publications, 1987

Kerr, C., *The Uses of University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2001 (1963)

Kroeber, A. L., "The Place of Anthropology in Universities", in *American Anthropologist*, 56, 1954, pp. 754 - 767

Kuhn Th., S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1978 (1962)

Kurti, L., "Foreword", in D. Dracklé, I. Edgar, (eds), *Volume 2. Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, Oxford, Berghahn, 2004, pp. IX - XII

Lanternari, V., "Le scienze umane oggi in Italia, nel contesto europeo-americano", in Bernardi, B. (a cura di), *Etnologia e Antropologia culturale*, Milano, Franco Angeli, 1973, pp. 43 - 92

Latour, B., Woolgar, S., *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*, London, Sage, 1979

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

Levi-Strauss, C., “The Place of Anthropology in the Social Sciences and the Problems Raised in Teaching It”, in *The University Teaching of Social Sciences, Sociology, Social Psychology and Anthropology*, Paris, Unesco, 1954

Luzzatto, G., “I problemi della didattica”, in R. Moscati, M. Vaira, *L’università di fronte al cambiamento*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 237 - 254

Mandelbaum, D., “International Symposium on the Teaching of Anthropology”, in *Current Anthropology*, 2, 1961, pp. 508 - 509

Mandelbaum, D., Lasker, G., Albert, E. (a cura di), *The Teaching of Anthropology*, Berkeley, University of California Press, 1963

Marcus, G. E., “Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography”, in *Annual Review of Anthropology*, 24, 1995, pp. 95 - 117

Marcus, G. E., “Collaborative Options and Pedagogical Experiment in Anthropological Research on Experts and Policy Processes”, in *Anthropology in Action*, 15, 2, 2008, pp. 47 - 57

Marcus, G. E., Fischer, M. M. J., *Antropologia come critica culturale*, Roma, Meltemi, 1998 (1986)

Martinotti, G., “Un’università diversa (e migliore)?”, in R. Moscati, M. Vaira, *L’università di fronte al cambiamento*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 53 - 98

Mascarenhas-Keyes, S., Wright, S., *Report on Teaching and Learning Social Anthropology in the United Kingdom*, Social Anthropology Teaching and Learning Network, Sussex University: Anthropology in Action, 1995

Mascarenhas-Keyes, S., "Educational Development for Anthropology Teachers and Learners: Disciplinary and Pedagogic Issues", in *Anthropology in Action*, 3, 1996, pp. 12 - 16

Mauss, M., *Saggio sul dono*, Milano, Einaudi, 2002 (1925)

Mazza, C., Quattrone, P., Riccaboni, A. (a cura di), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, Bologna, Il Mulino, 2006

Merlo, F., *La forza nascosta*, La Repubblica, 8 maggio 2006, p. 20

Merton, R. K., *La sociologia della scienza*, Milano, FrancoAngeli, 1981 (1957), pp. 371 - 414

Mills, D., Dracklé, D., Edgar, I., "Learning Fields. Disciplinary Landscapes", in D. Dracklé, I. Edgar, (eds), *Volume 2. Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, Oxford, Berghahn, 2004, pp. 2 - 16

Mills, D., "We'll Show Them A Real Discipline", *Anthropology, Sociology and the Politics of Academic Identity*", in *Anthropology in Action*, 8, 1, 2001, pp. 34 - 41

Mills, D., "The University in Scaffolding... or 'What do we do with benchmarks'?", in <http://www.anthropologymatters.com>, 2003a

Mills, D., "Quantifying the Discipline: Some Anthropology Statistics from the UK", in *Anthropology Today*, 19, 3, 2003b, pp. 19 - 22

Mills, D., “Professionalizing or popularizing anthropology?”, in *Anthropology Today*, 19, 5, 2003c, pp. 8 - 13

Mills, D., “Trust me, I’m an anthropologist”, in *Anthropology Today*, 22, 2, 2006, pp. 1 - 2

Mills, M., “Audit Culture and Anthropology – Comment”, in *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 6, 3, 1999, pp. 521 - 523

Mitchell, J. P., “Reflecting on Teaching and Learning in Anthropology”, in *Anthropology Today*, 12, 5, 1996, pp. 23 - 24

Monti, A., Briganti, A., (a cura di), *Rapporto sull’istruzione universitaria in Italia. I costi e i rischi della riforma*, Milano, Angeli, 2002

Morin, E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001

Moscato, R., Vaira, M., *L’università di fronte al cambiamento*, Bologna, Il Mulino, 2008

Myres, J. H., “The Place of Anthropology and Ethnology in Education”, in *Man*, 46, 1946, pp. 93 – 94

Nathan, R., *My Freshman Year: What a Professor Learned by Becoming a Student*, New York, Cornell University Press, 2005

Neave, G., “Euro-philiacs, euro-sceptics and europhobics: Higher education policy, values and institutional research”, in *Tertiary Education and Management*, 2, 2005

Nespor, J., ‘Curriculum and Conversion of Capital in the Acquisition of Disciplinary Knowledge’, *Journal of Curriculum Studies*, 22, 3, 1990, pp. 217 - 232

Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M., *Re-thinking Science and the Public in an Age of Uncertainty*, Oxford, Polity, 2001

Oblin, N., Vassort, P., *La crise de l'université française*, Paris, L'Harmattan, 2005

Omohundro, J. T., *Careers in Anthropology*, McGraw-Hill Professional Careers, 1998

Orton, J. D., Weick, K. E., "Loosely coupled system: A reconceptualization", in *Academy of Management Review*, 15, 2, 1990

Palumbo, D., "You are going really deep: conflitti, pratica e teorie in etnografia. Alcune riflessioni a partire dal caso Nzema", in *L'Uomo*, 4, 1991

Pandolfi, M., "I nuovi luoghi politici dell'antropologia", in M. Abélès, *Politica: gioco di spazi*, Roma, Meltemi, 2001, pp. 7 - 14

Paoloni, G., "Lo sviluppo scientifico italiano nell'ultimo sessantennio: due modelli a confronto", in *Meridiana, Rivista di Storia e Scienze Sociali*, 54, 2006, pp. 39 - 61

Pascal, B., *Pensieri* (a cura di Paolo Serini), Mondadori, Milano, 1982 (1912)

Peeters, J. D., "Seeing Bifocally: Media, Place, Culture", in A. Gupta, J., Ferguson, (eds), *Culture Power Place. Explorations in Critical Anthropology*, Durham, Duke University Press, 1997, pp. 75 - 92

Pelissier, C., "The Anthropology of Teaching and Learning", in *Annual Review of Anthropology*, 20, 1991, pp. 75 - 95

Peterson, M., "Aliens, Ape-Men and Whacky Savages: the Anthropologist in the Tabloids", in *Anthropology Today*, 7, 5, 1991, pp. 4 - 7

Pocock, D., *Understanding Social Anthropology*, London, Hodder & Stoughton, 1975

Polanyi, M., *La conoscenza inespressa*, Roma, Armando, 1979 (1966)

Pontecorvo, C., (a cura di), *Quale cultura per la nuova scuola secondaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1980

Prieto, L. J., *Principio di Noologia: fondamenti della teoria funzionale del significato*, Roma, Ubaldini, 1967

Puccini, S., “Evoluzionismo e positivismo nell’antropologia italiana (1869-1911), in P. Clemente, A. R., Leone, S., Puccini, C., Rosselli, P. G., Solinas, *L’antropologia italiana*, Bari, Laterza, 1985

Puccini, S., “Il ruolo e le competenze dell’antropologia: non ci occupiamo solo di magia, di guaritori o di UFO”, in *L’Indice*, 9, 2006a, p. 9

Puccini, S., “Il sonno dell’antropologia. Intervista a cura di P. Meloni”, in <http://www.antropologie.it> (sito disattivato), Sezione Anthropolis, 2006b

Rabinow, P., *Reflections on Fieldwork in Morocco*, Berkeley, University of California Press, 1977

Rabinow, P., *The Foucault Reader*, Harmondsworth, Penguin, 1984

Raitano, M., Supino, S., “A proposito di declino: la qualità del capitale umano”, in *Meridiana, Rivista di Storia e Scienze Sociali*, 54, 2006, pp. 89 - 117

Remotti, F., *Prima lezione di antropologia*, Roma-Bari, Laterza, 2000

Richardson, P. D., “Audit Culture and Anthropology – Comment”, in *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 6, 4, 2000, pp. 721 - 722

Rizzi, D., Silvestri, P., “Mercato, concorrenza e regole nel sistema universitario italiano. Riflessioni in margine ad un articolo di H. Hansmann, in *Mercato, concorrenza, regole*, 4, 1999

Rosaldo, R., *Culture and Truth: the Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press, 1989

Russell, A., “Anthropological Reflections on Pedagogic Culture and its Institutional Organizations”, in *Anthropology Today*, 14, 1, 1998, pp. 21 - 22

Sacchi, P., “Antropologia culturale”, in Maranzana, M., Sacchi, P., *Corso di scienze sociali*, Bologna, Zanichelli, 2000

Sacco, P. G., Tavano Blessi G., “Verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile: distretti culturali e aree urbane”, in *Meridiana, Rivista di Storia e Scienze Sociali*, 54, 2006, pp. 187 - 209

Sanjek, R., (eds), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca, Cornell University Press, 1990

Saracco, P., “Le politiche per la ricerca e per l’innovazione: i nodi da sciogliere, al di là della retorica”, in *Meridiana, Rivista di Storia e Scienze Sociali*, 54, 2006, pp. 135 - 156

Saunders, G. R., “Contemporary Italian Cultural Anthropology”, in *Annual Review of Anthropology*, 13, 1984, pp. 447-466

Seppilli, T., “Rapporto sull’Antropologia Culturale”, in Aa. Vv., *Le scienze dell’uomo e la riforma universitaria*, Bari, Laterza, 1969, pp. 235 - 270

Schon, D. A., *Beyond the Stable State*, New York, Random House, 1971

Schneider, D., *American Kinship: A Cultural Account*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1968

Schuller, T. (a cura di), *The Changing University?*, Buckingham, Open University Press, 1995

Shore, C., "Anthropology Identity's Crisis: the Politics of Public Image", in *Anthropology Today*, 12, 2, 1996, pp. 2 - 5

Shore, C., Wright, S., *Anthropology of Policy*, London, Routledge, 1997

Shore, C., Wright, S., "Audit Culture and Anthropology: Neoliberalism in British Higher Education", in *Journal of Royal Anthropological Institute*, 5, 1999, pp. 557 - 576

Shore, C., Wright, S., "Changing Institutional Contexts: New Managerialism and the Rise of UK Higher Education plc", in *Anthropology in Action*, 8, 1, 2001, pp. 16 - 21

Siciliano, E., *Storie di infamia e di violenza all'ombra di Urbino*, La Repubblica, 8 maggio 2006, p. 42

Sillitoe, P., "Time to be Professional?", in *Anthropology Today*, 19, 1, 2003, pp. 1 - 2

Simone, R., *L'università dei tre tradimenti*, Roma-Bari, Laterza, 2000

Simonica, A., "Quindici anni dopo", in <http://www.antropologie.it> (sito disattivato), Sezione Una critica coi baffi, 2006

Sobrero, A., *L'antropologia dopo l'antropologia*, Roma, Meltemi, 1999

Spencer, J., "British Social Anthropology: a Retrospective", in *Annual Review of Anthropology*, 29, 2000, pp. 1 – 24

Sperber, D., *Il sapere degli antropologi*, Milano, Feltrinelli, 1982

Spradley, J., *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979

Spradley, J., *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980

Statera, A., *I grandi elettori smarriti alle urne*, La Repubblica, 9 maggio 2006, p. 1

Stella, R., *Lettera a una studentessa*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2006

Stocking, G. W., *Observers observed*, Winsconsin, University of Winsconsin Press, 1983

Stocking, G. W., *The Ethnographer's Magic and Other Essays in the History of Anthropology*, Madison, University of Winsconsin Press, 1992

Strathern, M., "The Limits to Auto-anthropology", in A. Jackson (eds), *Anthropology at home*, London, Tavistock Publications, 1987

Strathern, M., *After Nature. English Kinship in the Late Twentieth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992

Strathern, M., (a cura di), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, Londra, Routledge, 2000

Strathern, M., *Commons and Borderlands: Working Papers on Interdisciplinarity, Accountability and the Flow of Knowledge*, Wantage, Sean Kingston Publishing, 2003

Strathern, M., *Partial Connections*, Walnut Creek, Altamira Press, 2004

Symes, C., McIntyre, J. (eds), *Working Knowledge*, Buckingham, Open University Press, 2000

Taylor, M., “Self-directed learning: more than meets the eye”, in Boud, G., Griffin, V., *Appreciating Adult Learning: from the Learners Prospective*, London, Kogan Page, 1987

Tedlock, D., *The Spoken Word and the Work of the Interpretation*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1983

Temple, S. R., “Anthropological Teaching in the Universities”, in *Man*, 14 – 15, 1914, pp. 57 - 72

Trow, M., *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Paris, Oecd, 1974

Trow, M., “The public and private lives of higher education”, in *Daedalus*, 104, 1, 1975

Ulin, R., “The Current Tide in American Europeanist Anthropology”, in *Anthropology Today*, 6, 6, 1991, pp. 8 - 12

Vaira, M., “Verso un’università post-fordista? Riforma e ristrutturazione organizzativa nell’università italiana”, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 2003

Vaira, M., “L’organizzazione universitaria alla prova della riforma”, in in R. Moscati, M. Vaira, *L’università di fronte al cambiamento*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 23 - 51

Valentine, P., Sims, L., “The First Pre-University Anthropology Forum”, in *Anthropology Today*, 15, 2, 1999, pp. 23 - 24

Van Gennep, A., *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002 (1909)

Vereni, P., “Università e sapere”, in <http://www.pierovereni.blogspot.com>, novembre 2008

Viazzo, P., ‘Teaching and Learning Anthropology in Italy’, in D. Dracklè, I. R. Edgar and T. K. Schippers, *Volume 1. Educational Histories of European Social Anthropology*, Oxford: Berghan, 2002, pp. 181 - 190

Voegelin, E., “Anthropology in American Universities”, in *American Anthropologist*, 52, 1950, pp. 350 - 391

Wedel, J., Feldman, G., “Why an Anthropology of Public Policy?”, in *Anthropology Today*, 21, 1, 2005, pp. 1 - 2

Weick, K. E., “Educational organizations as loosely coupled systems”, in *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976

Weston, K., “The Virtual Anthropology”, in A. Gupta, J. Ferguson, (eds), *Anthropological Locations*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1997, pp. 163 - 184

Whilsson, M., “Why Study Anthropology?”, in *Anthropology Today*, 2, 1, 1986, pp. 23 - 25

Wolcott, H., *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1994

Wolcott, H., *Ethnography: a Way of Seeing*, Walnut Creek, Altamira Press, 1999

Wolcott, H., *The Art of Fieldwork*, Walnut Creek, Altamira Press, 2001

Wright, S., “Politically Reflexive Practitioners”, in D. Dracklé, I. Edgar, (eds), *Volume 2. Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, Oxford, Berghahn, 2004, pp. 34 - 52

Wright, S., “Anthropology of Policy”, *Anthropology News*, 47, 7, 2006, p. 22

Zinn, D. L., “Studi e ricerche anglosassoni: organizzazioni, enti e istituzioni”, in Formez, *La mobilità nel pubblico impiego: una ricerca antropologica*, Roma, Formez Ufficio Stampa ed Editoria, 2008, pp. 33 - 59