



ESSAY, 28 marzo 2018

Tim Ingold: Gli ostacoli dell'oggettività e la ricerca della verità

Un testo inedito di Tim Ingold: l'antropologo britannico collabora eccezionalmente con KABUL magazine in occasione di IperPianalto, un progetto di Andrea Caretto e Raffaella Spagna, in collaborazione con GAM di Torino e Fondazione Spinola Banna per l'Arte.

AUTORE: Tim Ingold

TRADUTTORE: Elena D'Angelo, KABUL magazine

- Il problema dell'educazione

Inizierei premettendo che la percezione della verità e del valore è una questione di educazione, e che l'educazione abbraccia tutto ciò che chiamiamo insegnamento, ricerca e scolarizzazione. Nonostante queste attività siano inseparabili, nel testo che segue vorrei concentrarmi sulla ricerca. Che cosa significa affermare che la ricerca è soprattutto una pratica educativa, o che l'educazione è soprattutto una pratica di ricerca?

«Educare», ha presumibilmente dichiarato il poeta William Butler Yeats, «non è riempire un secchio, ma accendere un fuoco».¹ Il secchio offre certezze e prevedibilità, un punto di inizio e uno di fine, con passi misurabili lungo la strada.

¹ Anche se viene comunemente attribuita a Yeats (es. Biesta 2013:1), vi sono prove che supportano l'elusività di queste attribuzioni. La fonte più probabile sembra essere l'autore greco-romano Plutarco. Nel suo saggio L'arte di saper ascoltare, Plutarco ha scritto «La mente non ha bisogno, come un vaso, di essere riempita, ma piuttosto, come legna, di una scintilla che l'accenda e vi infonda l'impulso della ricerca e un amore ardente per la verità» ([Plutarco](#), p. 18).



Ha delle conseguenze, che dovrebbero essere conosciute e comprese ancora prima che il processo inizi. Il fuoco, dall'altro lato, ci mette a rischio. Non si può sapere che cosa brucerà e cosa no, per quanto rimarrà vivo, come si espanderà, e quali saranno le sue conseguenze.

Nel suo libro, recentemente pubblicato, *The Beautiful Risk of Education (Il meraviglioso rischio dell'educazione)*, Gert Biesta parla di una scelta tra essenza ed esistenza, o in altre parole, tra metafisica e vita.² Nel registro metafisico, prestiamo attenzione a una determinata essenza della trascendenza umana. L'educazione, allora, è il processo tramite cui diventiamo umani, instillando nella materia cruda di esseri umani immaturi la conoscenza, le norme, i valori e le responsabilità del nostro essere individui e del vivere all'interno di una società civile. Il secchio si riempie in questo modo. Tuttavia, scegliere l'esistenza significa riportare gli esseri umani a un processo di vita vissuta in compagnia degli altri, che è vita *sociale*. L'esistenza – la vita – non è un processo che fa *diventare umani*; ma è piuttosto il *cambiamento umano*.³

La questione educativa, come la intende Biesta, riguarda il nostro essere o meno preparati a prenderci il rischio della vita, con tutte le sue incertezze, imprevedibilità e frustrazioni, o se preferiamo cercare una certezza che superi o che sia sottintesa alla vita, sul livello della metafisica. La scelta è tra ciò che lui chiama metodi educativi forti o deboli. Il metodo forte offre sicurezza, prevedibilità

² Biesta (2013, p. 17).

³ Per questa distinzione si veda Ingold (2013a, pp. 6-9).



e libertà dai rischi. Il metodo debole, per contrasto, è lento, difficile e non porta in alcun modo a risultati certi – se si può poi parlare di “risultati”. Viviamo in un’epoca in cui i politici, i policymaker e il pubblico chiedono con veemenza un’educazione forte. La debolezza è vista come un problema. Al contrario, con la sua tesi Biesta sostiene che, eliminando la debolezza dall’educazione, corriamo il rischio di eliminare l’educazione stessa.⁴ Farlo significherebbe spegnere il fuoco.

- Dati e metodologia

La vita è un problema, e come tutti i problemi reali non ha soluzioni pronte all’uso. Dobbiamo continuamente lavorarci. È questo lavoro che fa la differenza tra vivere semplicemente la vita e condurla.⁵ Un’educazione che conduce non si dedica alla soddisfazione dei desideri immediati, ma all’infinita ricerca di ciò che nella vita dovrebbe essere desiderabile. L’imperativo dell’educazione si trova nella ricerca stessa, non nelle risposte pronte. Ma se l’educazione, nella sua accezione debole, è un processo che porta a cercare, che cosa dobbiamo aggiungervi perché diventi ricerca? Il “ri” in “ricerca” la fa suonare come se dovessimo continuamente ricominciare daccapo. Forse, allora, la ricerca è un’educazione iterativa, che torna indietro mentre si muove in avanti, riflettendo sulle sue stesse condizioni di produzione.

⁴ Biesta (2013, p. 1).

⁵ Sulla differenza tra vivere e condurre la vita, si veda Ingold (2015, p. 118).



Tuttavia, in questo periodo, quando parliamo di ricerca, l'educazione è spesso l'ultima cosa a venirci in mente. La prima, di solito, sono i "dati" e la loro raccolta, mentre la seconda – che la segue da molto vicino – è la metodologia con cui si attua tale raccolta. I dati e il metodo sono gli ingredienti necessari a ogni progetto: mettili insieme e ottieni il "risultato" che il progetto promette di produrre.

In senso letterale, ovviamente, "datum" significa ciò che viene dato. Ciò che il mondo dà, noi riceviamo. Ciononostante né la generosità del dare né la grazia del ricevere si accostano facilmente ai protocolli della ricerca scientifica che richiedono, nel nome dell'oggettività, il taglio di qualsiasi relazione personale con le cose studiate e il rimanere immobili e imperturbabili davanti alle loro condizioni. Secondo tale protocollo, con loro non abbiamo alcun debito, e loro, in cambio, non ci offrono nulla. In effetti, per uno scienziato, l'ammissione di una relazione di dare e avere con le cose del mondo di cui si occupa sarebbe sufficiente a squalificare la propria indagine e qualunque intuizione da essa scaturita. Poiché ciò che la scienza considera come dato non è stato ricevuto nella forma di un dono o di un'offerta. Nel raccogliere, gli scienziati non ricevono ciò che è dato loro, quanto cercano ciò che dato non è, utilizzando come risorsa stratagemmi ingannevoli e trucchetti nascosti nella progettazione di quelli che chiamano "esperimenti". E l'esperimento scientifico non è tanto un'esperienza fatta in modo attivo, quanto un test inflitto deliberatamente.

È nella somministrazione del test che ha inizio la metodologia. Perché qual è il ruolo della metodologia, se non quello di conferire immunità a qualunque infezione



germogliata dal contatto immediato con gli altri? Cercando metodi di lavoro interni a una logica procedurale che sia indifferente all'esperienza e alla sensibilità umane, la metodologia tratta la presenza dell'osservatore nel campo dell'indagine non come un prerequisito essenziale all'apprendimento di ciò che il mondo ha da offrire, ma come una fonte di pregiudizi che va ridotta a ogni costo. Qualunque scienza fallisca in questo campo è considerata – di solito in senso negativo – “morbida”.

La scienza dura, quando si avvicina alle altre cose del mondo, ha un impatto. Può colpirle, o anche romperle. Ogni colpo è un dato; accumulando abbastanza dati, si potrebbe arrivare a un punto di rottura. La superficie del mondo ha ceduto sotto l'impatto di colpi costanti, e avendolo fatto cede alcuni dei suoi segreti. La scienza morbida, per contrasto, si piega e si deforma quando incontra altre cose, facendosi carico di alcune loro caratteristiche, mentre esse, in cambio, si piegano sotto la sua pressione in accordo con le loro stesse inclinazioni e disposizioni. Risponde alle cose e queste a lei. Userò il termine “corrispondenza” per far riferimento a questo processo di reciproca risposta, di cose e persone che simultaneamente si fanno domande e si rispondono a vicenda.⁶

- Una scienza della corrispondenza

L'avvio di una relazione di corrispondenza con persone o cose, allora, è l'esatto contrario dell'applicazione di una metodologia solida. Lunghi dal forgiare uno scudo

⁶ Si veda Ingold, 2017.



inespugnabile che protegga il ricercatore dal dover condividere la sofferenza di chi subisce le sue strategie di gioco, la corrispondenza equivale a una modalità di lavoro simile a un'arte, tramite cui il mondo si apre alla nostra percezione, a ciò che sta accadendo altrove, in modo che a nostra volta ci possiamo interfacciare con esso. [La corrispondenza] Non è guidata né dalla violenza né dall'inganno, bensì dalla speranza: la speranza che, prestando attenzione alle persone e alle cose con cui interagiamo, loro stesse daranno attenzione a noi e risponderanno alle nostre proposte. La corrispondenza è un lavoro d'amore, di restituzione di ciò che dobbiamo agli esseri umani e non umani con cui e con i quali condividiamo il nostro mondo, per la nostra stessa esistenza.

Due secoli fa, Johan Wolfgang von Goethe ha proposto proprio questa *scienza della corrispondenza*: richiedeva a dei professionisti di trascorrere del tempo con l'oggetto della propria attenzione, di osservarlo da vicino e con tutti i sensi, di disegnare ciò che avevano osservato e adoperarsi per raggiungere un livello di mutuo coinvolgimento, nella percezione e nell'azione, tale da rendere l'osservatore e l'osservato quasi indistinguibili.⁷ È da questo crogiolo di mutuo coinvolgimento, sosteneva Goethe, che tutta la conoscenza si espande. Eppure gli atteggiamenti contemporanei riguardo a ciò che oggi è chiamata la "scienza goethiana", nel mainstream tecnologico-scientifico, sono indicativi. [La scienza della corrispondenza] È comunemente considerata con un grado di indifferenza che rasenta il disprezzo, i suoi professionisti sono ridicolizzati e le proposte di pubblicazione sistematicamente respinte. Metodologia, non corrispondenza, è l'ordine del giorno.

Non è sempre stato così. Periodi precedenti della storia della scienza non hanno visto la polarizzazione che oggi è così rigidamente evidente. Inoltre, sembra poco

⁷ Holdrege (2005) offre un'eccellente sintesi sul goethiano metodo di fare scienza.



probabile che negli ultimi decenni si sia manifestato un “irrigidimento” della scienza tale che possa essere facilmente collegato, come vedremo in seguito, alla sua commercializzazione come motore di un’economia della conoscenza globale. La mercificazione della conoscenza richiede infatti che i frutti dello sforzo scientifico vengano staccati [dall’albero] dalle correnti della vita, dai loro flussi e riflussi e dalle loro reciproche implicazioni. Questa violazione viene effettuata attraverso la metodologia: quindi più resistente è la scienza, più vigorosa è la metodologia.

L’effetto di una concorrenza inesorabile per “innovazione” ed “eccellenza” è stato quello di alimentare una specie di metodologica corsa agli armamenti che trascina gli scienziati ancor più lontano dai fenomeni che dichiarano di studiare e sempre più dentro mondi virtuali da loro stessi creati. Tuttavia, per quanto sia tenue la connessione con il reale, essa non può essere completamente infranta. Non può esserci scienza senza osservazione e nessuna osservazione senza che l’attenzione dell’osservatore sia in sintonia con quegli aspetti del mondo [reale] a cui è connesso. Evidenziare tali azioni di dedizione verso l’osservazione – seguire le pratiche della scienza piuttosto che i suoi protocolli – significa recuperare quegli impegni esperienziali e performativi che la metodologia va a nascondere. In pratica, anche gli scienziati sono immersi in un mondo senziente, sempre attento e sensibile ai fruscii e ai bisbigli di ciò che li circonda.



BIBLIOGRAFIA

O. T. Benfey, *August Kekulé and the birth of the structural theory of organic chemistry in 1858*, «Journal of Chemical Education», 35, 1958, pp. 21-23.

G. J. J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder 2013.

Holdrege, C. 2005. 'Doing Goethean science'. *Janus Head* 8: 27-52.

T. Ingold, *Prospect*, in *Biosocial Becomings: Integrating Social and Biological Anthropology*, eds. T. Ingold, G. Palsson. Cambridge University Press, Cambridge 2013, pp. 1-21.

T. Ingold, *Dreaming of dragons: on the imagination of real life*, «Journal of the Royal Anthropological Institute», (N.S) 19, 2013, pp. 734-752.

T. Ingold, *The Life of Lines*, Routledge, Abingdon 2015.

T. Ingold, *On human correspondence*, «Journal of the Royal Anthropological Institute» (N.S.) 23, 2017, pp. 9-27.

T. E. Lewis, *Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence*, «Studies in Philosophy and Education», 30, 2011, pp. 585-599.

E. Manning, *The Minor Gesture*, Duke University Press, Durham 2016.

Plutarco, 'On listening', in *Plutarch: Essays*, trans. R. Waterfield, Penguin, London 1992.

[RoU 2016, Reclaiming our University: The Manifesto.](#)



ESSAY, March 28th 2018

Tim Ingold: The impediments of objectivity and the pursuit of truth

An unpublished text written by Tim Ingold: the English anthropologist exceptionally collaborates with KABUL magazine on the occasion of IperPianalto, a training programme ideated by Andrea Caretto and Raffaella Spagna staged in collaboration with GAM and the Fondazione Spinola Banna per l'Arte.

AUTHOR: Tim Ingold

- The question of education

I start from the premise that the perception of truth and value is a question of education, and that education embraces the activities that we call teaching, research and scholarship. Although these activities are strictly inseparable, in what follows I would like to concentrate on research. What does it mean to say of research, that it is in the first place a practice of education, or of education, that it is fundamentally a process of research?

«Education» the poet William Butler Yeats is alleged to have declared, «is not about filling a pail but about lighting a fire».⁸ The pail offers certainty and predictability, a starting point and an end point, with measurable steps along the way. It has outcomes, which should be known and understood even before the

⁸ Although commonly attributed to Yeats (e.g., Biesta 2013: 1), evidence to support this attribution has proved elusive. The most likely source seems to have been the Graeco-Roman author Plutarch. In his essay, 'On listening', Plutarch wrote: 'the correct analogy for the mind is not a vessel that needs filling, but wood that needs igniting' (Plutarch 1992: 50).



process begins. The fire, on the other hand, exposes us all to risk. There is no knowing what will ignite and what will not, for how long the fire will burn, how it will spread, and what its outcomes will be.

In his recent book *The Beautiful Risk of Education*, Gert Biesta expresses the choice as one between essence and existence, or in other words, between metaphysics and life.⁹ In the metaphysical register, we appeal to some essence of transcendent humanity. Education, then, is the process of becoming human, of instilling into the raw material of immature human beings the knowledge, norms, values and responsibilities of personhood and civil society. That is to fill the pail. But to choose existence is to restore humans to a process of life lived in company with others, that is, to *social life*. Existence – life – is not a process of *becoming human*; it is rather one of *human becoming*.¹⁰

The question of education, as Biesta puts it, is whether we are prepared to take the risk of life, with all its uncertainty, unpredictability and frustration, or whether we prefer to seek a certainty beyond or subtending life, on the level of metaphysics. The choice is between what he calls a strong and a weak way of education. The strong way offers security, predictability and freedom from risk. The weak way, by contrast, is slow, difficult and by no means certain in its results – if indeed we can speak of ‘results’ at all. We live in an age when politicians, policy makers and the public are vociferous in their demands that education should be

⁹ Biesta (2013: 17).

¹⁰ For this distinction, see Ingold (2013a: 6-9).



strong. Weakness is perceived as a problem. Biesta's contention, to the contrary, is that if we take the weakness out of education, we are in danger of taking out education altogether.¹¹ To do so would be to extinguish the fire.

- Data and methodology

Life is a problem, and like all real problems its solutions do not come ready-made. We have continually to work at them. It is this work that makes the difference between merely living life and *leading* it.¹² An education that leads is dedicated not to the satisfaction of immediate desires but to the never ending search for what in life should be desirable. The educational imperative lies in the search itself, not in the provision of answers. But if education, in this weak sense, is a process of search, what more is needed for it to be *re*-search? The 're-' in 'research' makes it sound as though we keep having to start over again. Perhaps, then, research is an education that is iterative, that loops back at the same time as it moves forward, reflecting on the conditions of its own production.

When we talk about research these days, however, education is often the very last thing that comes to mind. The first thing is usually 'data' and its collection, and the second – following close on its heels – is the 'methodology' for doing so. Data and methods are the necessary ingredients of any project; put them together, and you get the 'results' which the project promises to deliver.

¹¹ Biesta (2013: 1).

¹² On the difference between living and leading life, see Ingold (2015: 118).



Literally, of course, a 'datum' means that which is given. What the world gives, we receive. However neither the generosity of giving nor the grace of receiving sits readily with the protocols of scientific research which require, in the name of objectivity, that we sever all personal relations with the things we study, and remain unmoved and unperturbed by their condition. We owe them nothing, according to these protocols, and they offer us nothing in return. Indeed, for the scientist even to admit to a relationship of give and take with the things in the world with which he deals would be enough to disqualify the inquiry and any insights arising from it. For what science counts as data have not been bestowed as any kind of gift or offering. In their collection, scientists do not so much receive what is given as take what is not, by resort to stratagems of deceit and trickery built into the design of what they call 'experiments'. And the scientific experiment is not so much an experience actively undergone as a test wilfully inflicted.

It is in the administration of the test that methodology kicks in. For what is the role of methodology, if not to confer immunity to any infection stemming from immediate contact with others? Casting ways of working within a procedural logic that is indifferent to human experience and sensibility, methodology treats the presence of the observer in the field of inquiry not as an essential prerequisite for learning from what the world has to offer, but as a source of bias to be reduced at all cost. Any science that fails in this regard is considered – usually unfavourably – to be 'soft'.



Hard science, when it comes up against other things in the world, has an impact. It can hit them, or even break them. Every hit is a datum; if you accumulate enough data, you may achieve a breakthrough. The surface of the world has yielded under the impact of your incessant blows, and having done so, yields up some of its secrets. Soft science, by contrast, bends and deforms when it encounters other things, taking into itself some of their characteristics while they, in turn, bend to its pressure in accordance with their own inclinations and dispositions. It responds to things as they to it. I shall use the term 'correspondence' to refer to this process of mutual response, of things' and persons' concurrently questioning and answering to one another.¹³

- A science of correspondence

To enter thus into a relation of correspondence with persons or things is the very opposite of the application of robust methodology. Far from forging an impregnable shield that would protect the investigator from having to share in the suffering of those subjected to his hard-ball tactics, correspondence amounts to a way of working, akin to a craft, which opens up the world to our perception, to what is going on there, so that we in turn can answer to it. It is driven neither by violence nor by deception but by hope: the hope that by paying attention to the persons and things with which we deal, they in turn will attend to us, and respond to our overtures. Correspondence is a labour of love, of giving back what we owe

¹³ On this, see Ingold (2017).



to the human and non-human beings with which and with whom we share our world, for our own existence.

Two centuries ago, Johan Wolfgang von Goethe proposed just such a *science of correspondence*: one that demanded of practitioners that they should spend time with the objects of their attention, observe closely and with all their senses, draw what they observed, and endeavour to reach a level of mutual involvement, in perception and action, such that observer and observed become all but indistinguishable.¹⁴ It is from this crucible of mutual involvement, Goethe argued, that all knowledge grows. Yet contemporary attitudes to what is nowadays called ‘Goethean science’, in the technoscientific mainstream, are telling. It is commonly regarded with a degree of indifference bordering on contempt; its practitioners are ridiculed and its submissions for publication systematically rejected. Methodology, not correspondence, is the order of the day.

It has not always been thus. Earlier periods in the history of science saw none of the polarisation that is in such stark evidence today. There seems little doubt that recent decades have seen a pronounced ‘hardening’ of science which can readily be linked, as we shall see below, to its marketization as the engine of a global knowledge economy. For the commoditisation of knowledge requires that the fruits of scientific endeavour be broken off from the currents of life, from their ebbs and flows, and from their mutual entailments. This breach is effected by methodology: thus the harder the science, the more robust the methodology.

¹⁴ Holdrege (2005) offers an excellent summary of the Goethean way of doing science.



The effect of relentless competition for 'innovation' and 'excellence' has been to power a kind of methodological arms race that draws scientists ever further from the phenomena they profess to study, and increasingly into virtual worlds of their own making. Yet however tenuous the connection with the real, it cannot be entirely broken. For in the final resort, there can be no science without observation, and no observation without the observer's attention being closely attuned to those aspects of the world with which it is joined. To highlight these observational commitments – to attend to the practices of science rather than its protocols – means recovering those very experiential and performative engagements which methodology goes to such lengths to cover up. For in practice, scientists too are immersed in a sentient world, ever attentive and responsive to the rustlings and whisperings of their surroundings.

BIBLIOGRAPHY

O. T. Benfey, *August Kekulé and the birth of the structural theory of organic chemistry in 1858*, «Journal of Chemical Education, 35, 1958, pp. 21-23.

G. J. J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder 2013.

Holdrege, C. 2005. 'Doing Goethean science'. *Janus Head* 8: 27-52.

T. Ingold, *Prospect*, in *Biosocial Becomings: Integrating Social and Biological Anthropology*, eds. T. Ingold, G. Palsson. Cambridge University Press, Cambridge 2013, pp. 1-21.



T. Ingold, *Dreaming of dragons: on the imagination of real life*, «Journal of the Royal Anthropological Institute», (N.S) 19, 2013, pp. 734-752.

T. Ingold, *The Life of Lines*, Routledge, Abingdon 2015.

T. Ingold, *On human correspondence*, «Journal of the Royal Anthropological Institute» (N.S.) 23, 2017, pp. 9-27.

T. E. Lewis, *Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence*, «Studies in Philosophy and Education», 30, 2011, pp. 585-599.

E. Manning, *The Minor Gesture*, Duke University Press, Durham 2016.

Plutarch, 'On listening', in *Plutarch: Essays*, trans. R. Waterfield, Penguin, London 1992.

[RoU 2016, Reclaiming our University: The Manifesto.](#)