

LE TENSIONI DELLE TRASMISSIONI CULTURALI: C'È SPAZIO PER IL PENSIERO NEI LUOGHI ISTITUZIONALI DOVE SI APPRENDE?

Anne-Nelly Perret-Clermont'

Università di Neuchâtel

Antonio Iannaccone

Università di Salerno

1. Apprendere senza pensare

In questo contributo saranno discusse le ricerche sul ruolo delle dimensioni sociali e culturali dell'apprendimento che abbiamo condotto negli ultimi venticinque anni. Come titolo è stato scelto "*Le tensioni delle trasmissioni culturali*", ed in particolare il termine "tensioni", perché, come sarà facile dimostrare, non è per nulla scontato il modo in cui tali trasmissioni si realizzano. Per certi versi queste trasmissioni sembrerebbero un evento di tipo miracoloso, riservato proprio alla specie umana.

La domanda rilevante che ci si pone in questo contributo è: "*Nei luoghi istituzionali di insegnamento-apprendimento c'è spazio per pensare?*". Forse è una domanda un po' paradossale ma possiamo dirvi da dove essa derivi: come Piaget stesso sosteneva, e di cui uno di noi è stato allievo, ci sono a volte cose che si possono apprendere senza pensare. Il condizionamento, ad esempio, è un apprendimento senza pensiero e, proprio a partire da simili constatazioni, diviene interessante capire in cosa consistono le tensioni tra pensare e apprendere.

Riteniamo che la questione non sia così ovvia e proveremo quindi ad analizzarla attraverso la presentazione di qualche dato empirico. A partire dal titolo dell'intervento, vorremmo sostenere che tensioni e contraddizioni possono rendere il pensiero a volte possibile, altre volte impossibile. Esso, come è noto, si realizza attraverso dubbi, tensioni, confronti, trasmissioni, incomprensioni e, anche quando si fa riferimento alla trasmissione culturale, ci si imbatte in numerosi tipi di malinteso. Riflettiamo dunque sui legami esistenti o inesistenti, fra pensare ed apprendere.

2. Apprendere: un'attività al punto di incontro fra trasmissione e comunicazione

Apprendere costituisce un'attività che si trova al punto d'incontro fra trasmissione e comunicazione. Attraverso i lavori di Bruner o di Vygotskij, si è ben consapevoli (e se si tratta di persone interessate alla scuola, più che consapevoli) che c'è una responsabilità sociale nel trasmettere l'esperienza di una generazione o di tante generazioni alla successiva. Nelle teorie post-vygotskiane è abbastanza evidente quanto sia difficile immaginare l'apprendere senza trasmissione.

Ciò significherebbe dover riscoprire tutto, e non è ciò che normalmente accade. A tal proposito Bruner ha mostrato proprio come il bambino impari, in gran parte, dall'interazione con le persone significative che lo circondano. Egli, attraverso tali interazioni, acquisisce sia i contenuti (sapori, tecniche, significati) che il linguaggio indispensabile per questa trasmissione. Naturalmente non si tratta solo di trasmissione. Non siamo alla presenza di "un qualcosa" che, proveniente dal passato, viene consegnato, sotto forma di conoscenza a chi apprende: la conoscenza nasce da un atto di comunicazione. Nello stesso esempio bruneriano si vede che, quando il bambino impara una nuova parola, per esempio nella conversazione con la madre, la impara perché vuol farsi capire, per verificare che capisce o per interagire. Apprendere è un processo al confine tra qualcosa di temporaneo che dovrebbe definirsi "comunicazione" e ciò che proviene dall'esperienza degli altri e che andrebbe definito "trasmissione".

In tutto questo ci si domanda quale sia il ruolo del pensiero? La nostra ipotesi è che quando si pensa, non sempre "si pensa". In tal senso, pensare, che può essere qualcosa di molto potente, in fondo non si realizza così spesso.

3. Che cosa è "pensare"?

Si pensa da soli o si pensa con gli altri? Ad esempio quando, conversando, realizziamo un compito insieme ad altri, adoperiamo il pensiero o stiamo semplicemente agendo e reagendo alle parole e alle azioni altrui? L'attività di pensiero si realizza unicamente fra esperti o anche tra persone che non conoscono la problematica in questione o che non sanno come risolvere il compito?.

In tal caso, quando si pensa assieme ad altri, ne risulterà un apprendimento o i nostri pensieri, in modo effimero, prenderanno semplicemente il volo? Quando si scopre qualcosa da soli, interagendo con il mondo intorno a sé e riflettendo sulle proprie azioni e sui loro effetti, come dice Piaget, si sta pensando, ma si starà anche apprendendo? O anche in questo caso i nostri pensieri svaniranno senza lasciare tracce nella nostra mente? Piaget, spesso, presentava l'esempio del bambino che giocava, calcolando quanti sassolini c'erano intorno a lui, una volta dispersi.

Certamente non si può non essere d'accordo con Piaget sul fatto che il bambino, mentre gioca, stia pensando. Ciò è abbastanza evidente, ma io non è scontato dire se siamo effettivamente in presenza di un apprendimento. Per esserne sicuri, dovremmo poter osservare il bambino che condivide, con altri, questo apprendimento. Nella concezione dell'apprendimento di Piaget manca proprio la dimensione della trasmissione e della comunicazione.

4. L'angoscia dell'apprendimento

C'è un'altra dimensione da analizzare, da scoprire, e forse anche da imparare da altri: la gestione dell'angoscia. Apprendere può essere angosciante perché a volte si imparano cose delle quali si farebbe volentieri a meno e, del resto, se si deve pensare da soli, con angoscia, non si può essere sicuri che si apprenda. In altri casi, per sfuggire all'angoscia, si sente il bisogno di apprendere affiliandosi a qualcun altro che fornisca spiegazioni e saperi rassicuranti ma se ci si spinge troppo in questa dimensione non è facile dire se si tratti ancora di pensiero.

5. Apprendimento conformista *versus* pensiero creativo

Nei modelli basati sull'idea di trasmissione, tra i quali quelli dei post-vygotskijani, che tanto hanno enfatizzato il ruolo della Zona di Sviluppo Prossimale da far dimenticare la dimensione creativa di chi apprende, appare chiaramente come una generazione possa appropriarsi delle conoscenze della generazione precedente. Sarebbe però importante non soltanto capire come si apprende ciò che è stato già da altri conosciuto, ma anche come si apprende qualcosa di nuovo. Questo è l'aspetto creativo del pensiero. Per Piaget è evidente che l'individuo costruisce la sua conoscenza assumendo un ruolo attivo ma egli non spiega come quest'attività individuale si articola con l'attività collettiva e con i saperi degli altri.

6. Saperi nomotetici e saperi interpretativi

Bruner, nella conferenza tenuta a Ginevra nel 1996, in occasione del centenario della nascita di Jean Piaget e di Vygotskij, ha ipotizzato due diversi modi di conoscere e quindi due diversi tipi di capire: *nomotetico* e *interpretativo*. Bruner afferma che si tratti di due modalità diverse, entrambe molto importanti, non si deve andare alla ricerca di qualcosa di intermedio tra i due tipi di pensiero è essenziale capire che sono distinti. Noi facciamo l'ipotesi che siano due modi di pensiero diversi da non confondere, né sovrapporre, ma che si intersecano in modalità sicuramente molto interessanti da osservare.

Per tale ragione, partendo da Piaget, cercheremo innanzitutto di mostrare, con alcuni riferimenti ed i dati di qualche ricerca, che si può agevolmente immaginare una scienza nomotetica dell'apprendimento che permetta di indagare come il bambino elabori una conoscenza nomotetica. In tal senso si può studiare, con interesse, l'impatto dei fattori sociali sullo sviluppo. Ad esempio, si può indagare come il bambino costruisce saperi sulla realtà e le sue proprietà (conservazione dei liquidi durante i travasi fra contenitori di forme diverse, ecc.). Seguendo i lavori di Rommetveit (1978; 1992) ed i contributi socio-linguistici è apparsa evidente la necessità di rileggere Piaget in una prospettiva più interpretativa, proprio per capire meglio i fattori che non soltanto influiscono sul pensiero ma anche i processi (interpretativi) che lo rendono possibile, essendone parte intrinseca. Ciò ci condurrà a presentare un modesto paradigma che definiremo il "*ruolo del quadro nello spazio del pensiero*" e, per fare questo, ci riferiremo anche ai lavori di psicologia clinica e dinamica di Sergio Salvatore (Salvatore, 2001; Salvatore *et al*, 2003).

7. L'apprendimento nomotetico: in quali circostanze è di tipo creativo e strutturale?

Prima di tutto occorre tenere presente Piaget per il quale le cose sono, tutto sommato, abbastanza semplici. Egli individua quattro fattori nello sviluppo cognitivo: la *maturazione biologica*, l'*esperienza propria*, l'*interazione sociale* ed il quarto fattore, il più importante, l'*equilibratura*. Secondo Piaget, questi quattro fattori spiegano quello che chiama "l'apprendimento in senso lato", da non confondere con "l'apprendimento in stretto senso". Ciò vuole dire che, da una parte, ci sono elementi che si possono apprendere ("*social learning*" si direbbe in inglese), acquisendo semplicemente le risposte da fornire in determinate circostanze, e forse, in questo caso, non si può parlare di pensiero; dall'altra ci sono quegli apprendimenti in senso ampio che, nella teoria piagetiana, vengono definiti "sviluppi cognitivi". Ciò che interessa Piaget è proprio questo tipo di sviluppo cognitivo (strutturale) che trascende dagli aspetti specifici.

Con le iniziali ricerche di uno di noi (Perret-Clermont, 1979/2004) abbiamo proprio voluto verificare se si potesse studiare, in modo empirico, l'impatto delle interazioni sociali sul pensiero nomotetico. Lo abbiamo fatto utilizzando come contesto sperimentale le prove piagetiane di conservazione dei liquidi dove si richiede, ai bambini, di distribuire quantità di liquidi in contenitori di forme diverse. Abbiamo così potuto dimostrare che, in certe circostanze, i bambini, non in possesso di una logica di conservazione delle quantità di liquido prima della prova, dopo un'interazione con i pari, in una situazione più o meno realistica nella quale debbono realizzare una spartizione, in contenitori diversi, di succo di frutta fra di loro, manifesteranno condotte di tipo operatorio concreto con frequenza significativamente più alta. Questi risultati ci hanno indotto a considerare l'interazione sociale come fattore di sviluppo, proprio come, in parte, sosteneva Piaget. Questo tipo di paradigma è stato sviluppato, insieme ad altri ricercatori e colleghi (Doise, Mugny, 1984) per verificare proprio se l'interazione con i pari e non il "*social learning*" fosse alla base del progresso cognitivo osservato. In effetti, quando i bambini interagiscono con partner più competenti ci si trova di fronte ad una dinamica di apprendimento novizio-esperto dove in linea di massima non si può escludere che l'apprendimento risulti semplicemente dalla trasmissione delle conoscenze, ma, in talune circostanze ciò si può dimostrare ed in particolare quando si impara interagendo con qualcuno che ne sa di meno. In questo caso l'apprendimento è necessariamente il frutto di un lavoro creativo del pensiero, un apprendimento in senso lato. Nella stessa direzione hanno operato Felice Carugati e Paola De Paolis con Mugny (1979) utilizzando altre prove cognitive note come "il villaggio". I nostri lavori e tutte queste ricerche, oggetto di numerose repliche, hanno mostrato che, in molte circostanze, si può effettivamente imparare dal meno esperto. Ciò dimostra inequivocabilmente che, nelle condizioni di comunicazione adatte, non c'è bisogno di interagire con un esperto per imparare. Se ciò sembra assodato, il problema è piuttosto quello di stabilire quali siano queste condizioni, anche se, tenendo conto dei risultati delle ricerche, in un certo qual modo si può affermare che esse siano già definibili: innanzitutto sono necessari dei requisiti a livello cognitivo e di linguaggio che consentano la partecipazione alla dinamica di interazione. I bambini debbono potersi capire e poter capire, almeno in una certa misura, il compito proposto. Essi, perché possano confrontarsi in maniera significativa, debbono soprattutto avere punti di vista diversi e differenti strategie di soluzione della prova. Infine i soggetti vanno posti nelle condizioni di elaborare rappresentazioni della situazione tali da rendere

il confronto autenticamente cognitivo e non soltanto socio-affettivo. È così che si possono osservare i bambini “mentre pensano”.

Ad esempio, nei contributi empirici realizzati con Michèle Grossen (Grossen *et al.*, 1996), se viene indotta una rappresentazione di “competenza diseguale” in un gruppo di bambini che interagiscono (indipendentemente dalle loro capacità reali), ciò renderà l’interazione meno efficace di quella dove i due bambini si percepiscono ugualmente competenti. Forse, in quest’ultimo caso l’efficacia della condizione è giustificata dal fatto che ciascuno “cerca di capire perché l’altro non capisca”, senza però trovarsi nell’obbligo di abbandonare il proprio punto di vista, in quanto percepito come meno autorevole. Quando, invece, ci si confronta con il partner percepito come più esperto si finirà per pensare: “Ah! probabilmente ho sbagliato ma non voglio avere l’aria di uno stupido, dunque non chiederò ulteriormente perché l’esperto mi ha detto così” nonostante il parere dell’esperto “fittizio” sarà spesso sbagliato. È proprio ciò che avviene in questa ricerca nella quale i bambini possedevano una competenza analoga ma venivano indotti a credere che il partner fosse più (o meno) esperto. Sebbene le condizioni sperimentali, così sinteticamente descritte, possano apparire complicate, i dati dimostrano chiaramente che, solo in quelle situazioni dove i bambini sono disponibili a difendere “da pari a pari” le proprie opinioni, si potrà osservare la creatività del pensiero nell’interazione con l’altro. È agevole riconoscere che, già in questi casi, il pensiero nomotetico si sviluppa quando l’interpretazione della situazione, operata dal bambino, lo induce ad certo tipo di attività cognitiva.

8. Un altro sguardo: l’architettura dell’intersoggettività e della comunicazione

L’interpretazione che il bambino fa della situazione appare così in tutta la sua importanza. Si tratta di posizione maturata nel momento in cui, nelle nostre ricerche, appariva un fenomeno ben conosciuto dai sociologi degli anni ottanta. Nella fase sperimentale, quella detta del pre-test, il livello cognitivo dei bambini e delle bambine mostrava che quanti provenivano da classi sociali più elevate ottenevano risultati migliori di coloro che appartenevano a classi sociali meno agiate (Perret-Clermont, 1979/2004, Mugny, Perret-Clermont, 1985). Si trattava di un rilievo classico, che non stupiva nessuno. Ciò che invece colpiva era che, dopo avere partecipato a delle prove di interazione e di spartizione, in molti casi, tali differenze, legate all’origine socio-economica dei bambini, sparivano. Non ci sarebbe nulla da stupirsi dei progressi cognitivi di bambini posti in una prolungata situazione favorevole per lo sviluppo ma, nel nostro caso, appariva sorprendente che le differenze legate all’origine sociale sparissero dopo solo dieci minuti di una semplice interazione sociale. Eravamo in presenza di una notevole contraddizione rispetto ai modelli teorici disponibili. Inoltre abbiamo potuto verificare che, in una ricerca condotta da uno di noi con Schubauer-Leoni e realizzata in Ticino (Perret-Clermont, Schubauer-leoni, 1981), le differenze al pre-test, non soltanto fra classi sociali ma, questa volta anche fra maschi e femmine, scomparivano al post-test. Mentre i bambini di classi sociali meno agiate apparivano cognitivamente più avanzati al pre-test rispetto alle bambine dello stesso ambiente socio-economico, queste differenze si volatilizzavano dopo l’interazione. Di nuovo dei dati contraddittori. Da quel momento abbiamo cominciato a videoregistrare la dinamica dell’interazione e questo ci ha portato inequivocabilmente a concludere che i soggetti, sia rispetto alla *percezione dello status* (di esperto o novizio) che in ordine alla *comprensione*

del compito stesso, mettono in atto delle procedure interpretative. Ecco apparire così, il secondo tipo di conoscenza poiché, in ogni situazione, i soggetti delle ricerche, cercano soprattutto di dare senso al compito, alla situazione, alle regole. In altre parole ci sarebbe tutto un lavoro di interpretazione che il soggetto mette in campo rispetto alla situazione, al compito e ai ruoli che egli deve assumere (per una rassegna di queste ricerche confronta anche Iannaccone, 1992). Ciò ci ha sollecitato a rileggere i lavori socio-linguistici di Rommetveit e le sue ipotesi sulla "architettura dell'intersoggettività". Tali contributi ci hanno consentito di capire come, in una data situazione, il soggetto entra con un bagaglio di esperienza precostituita, individuale e sociale, che lo induce ad interpretare una situazione in un modo non sempre corrispondente al punto di vista dello sperimentatore.

Ad esempio in Ticino, come abbiamo visto, emergevano differenze iniziali legate al genere, suggerendo che bambini e bambine, nell'interagire con l'adulto, utilizzavano interpretazioni diverse del compito. In effetti, per le bambine, in genere più docili dei bambini, risultava più difficile contraddire lo sperimentatore chiedendogli persino di aggiungere o togliere un po' di scioppo. Per i maschietti, socialmente meno contenuti, appariva più spontaneo difendere la quantità di succo di frutta, pur provocando un contraddittorio con lo sperimentatore. Quando però, dopo aver interagito con gli altri bambini, le bambine hanno capito che non si trattava di un compito di socializzazione (mostrarsi ben educate) ma solo di un gioco un po' particolare, dove veniva simulata una merenda con distribuzione di succo di frutta tra pari, in cui si sarebbe discusso delle quantità in gioco e dove anche una piccola quantità ha la sua importanza, allora esse hanno manifestato delle *performance* identiche a quelle dei maschietti.

Questo fenomeno, fra l'altro, costituisce un'ulteriore conferma del fatto che in tutti i test psicologici esista la necessità di condividere con il soggetto la logica della prova. Nell'interazione fra adulto e bambino, per riuscire a condividere questa interpretazione si deve preliminarmente aver risolto un problema di comunicazione. È soprattutto nella ricerca fatta da Perret e Prélaz (1994), rivisitata da Van Loon (1999), che questi fenomeni e l'importanza delle interazioni sociali sono apparsi chiaramente. Si trattava nuovamente del compito del villaggio già studiato da Mugny e Carugati ma questa volta con bambini sordi. Dopo un pretest individuale, coppie di bambini sordi hanno lavorato insieme, evidenziando come, dopo l'interazione, le loro *performance* al post-test apparissero superiori a quelle del pre-test.

L'analisi delle videoregistrazioni, secondo dopo secondo, ha mostrato l'immensa difficoltà per il bambino sordo di fare due cose allo stesso tempo: la prima, comprendere come fare un villaggio di quel tipo lì, e l'altra capire quali fossero le intenzioni dello sperimentatore che, tutte le volte che desiderava parlare al bambino sordo, lo toccava un po' sulla spalla nel tentativo di fargli ruotare la testa verso di lui e stabilire così la comunicazione. A questo punto, il bambino guardava prima di tutto le mani dell'adulto che comunicava utilizzando i segni, per poi ritornare al compito. Osservando questi bambini sordi appariva chiaro che, per essi, sono in gioco, contemporaneamente, due compiti: *ricostruire il plastico del villaggio e stabilire la comunicazione con l'adulto*. Generalizzando le osservazioni della ricerca è apparso, con chiarezza, come tutti i bambini e non solo quelli sordi, in una situazione di test o di apprendimento, debbono affrontare questo doppio compito, pur considerando naturalmente che, nei bambini sordi, ciò è ben più evidente dal momento che essi dispongono di un solo canale di comunicazione (quello visivo).

9. Il ruolo implicito dell'adulto

Quando, con tutte le buone intenzioni, come direbbe Valsiner (in questo stesso volume), l'adulto prova ad avvicinarsi al bambino nella sua Zona di Sviluppo Prossimale come fa quest'ultimo a capire veramente ciò che sta avvenendo? Normalmente, fin dal pre-test, che costituisce la prima situazione comunicativa con l'adulto sperimentatore, il bambino comprende le attese dell'adulto. In altri casi il ruolo dell'adulto appare come elemento di disturbo, come nel caso dei sordi evocato in precedenza. In questo caso, l'adulto, nell'intento di comunicare, interrompe il filo dell'attività mentale del soggetto che, alla fine, non ha più chiaro lo scopo della situazione. A partire da questo tipo di problemi, abbiamo così condotto ulteriori ricerche su queste situazioni comunicative concentrandoci sulla fase di pre-test, nell'intento di capire le ragioni della costruzione (o della mancata costruzione) dell'intersoggettività.

Con Michèle Grossen, Antonio Iannaccone e altri ricercatori (Perret-Clermont, Schu-bauer-Leoni, Trognon, 1995; Grossen *et al.*, 1997; Liengme *et al.*, 1994; ecc.), abbiamo studiato la comunicazione al pretest e nel corso delle interazioni sociali, mettendo in evidenza, fra partecipanti, tanti diversi modi di porsi reciprocamente. Ad esempio, ci sono casi nei quali un soggetto assume completamente la gestione della comunicazione, fa tutto da solo, limitandosi a chiedere al compagno (che sembra considerare alla stregua di un valletto) un aiuto minimo. In altri casi il partner resiste a tale forma di prevaricazione, non volendo sentirsi meno capace dell'altro che cerca di ottenere per se tutto il potere. A volte uno soltanto dei soggetti in interazione comprende esattamente il ruolo che gli viene assegnato nella ricerca, mentre l'altro non lo capisce affatto. In certi casi il soggetto interpreta la situazione nel senso di "fare bene il compito assegnato" (ad esempio, la riproduzione del villaggio), in altri può essere il partner che interpreta la consegna come "lavorare insieme". Qualunque sia il tipo di compito gli esiti saranno così legati alle interpretazioni dei partecipanti. A questo punto il problema non era più quello dell'interazione come fattore di facilitazione dell'apprendimento. L'attenzione si spostava verso situazioni sperimentali da intendere come *contesti nei quali tutte le azioni vengono interpretate e le conversazioni si intrecciano*.

Fra tanti altri, un bell'esempio è costituito dalla ricerca di Schwarz e Lichenwski (in stampa) realizzata con adolescenti che, in coppia, cercano di risolvere un problema che richiede la nozione di proporzionalità, dunque di per se abbastanza difficile. Questi ragazzi di quindici e sedici anni non apparivano particolarmente brillanti a scuola ed i loro insegnanti erano certi che non se la sarebbero cavata in prove basate sul concetto di proporzionalità. Schwarz e i suoi collaboratori hanno allestito delle attività di interazione che mettevano questi ragazzi in condizione di riuscire. Ancora una volta è apparso evidente come, a seguito del confronto di diverse strategie di soluzione e della necessità di argomentarle, si ottenevano migliori risultati al post-test. In effetti, attraverso l'analisi delle videoregistrazioni è emerso come i due ragazzi in interazione si dessero una mano reciproca nel "pensare", appoggiandosi l'uno all'altro, selezionando progressivamente le strategie più utili ad affrontare problema (Schwartz, Perret-Clermont, Trognon, Marro, in preparazione) ... In ogni modo anche lo stesso adulto, ponendo domande, richiamando la natura del compito, suggerendo il momento opportuno per utilizzare gli strumenti a disposizione (bilance) si comportava in modo per niente neutrale. Insomma, l'interazione non può che essere considerata come la storia di due o più individui che hanno propri status, proprie

immagini di sé e dell'altro, specifici ruoli, ecc. Non solo, essa costituisce anche la storia di come l'adulto fornisce informazioni a questi giovani su come definire i loro status, ruoli, compiti e come essi, interagendo, rinegozino, a loro volta, il proprio status, il proprio ruolo ed il compito assegnato. In questa ricerca condotta da Schwarz e collaboratori è evidente come i partecipanti si sostengano l'uno sull'altro e che lo sperimentatore, pur pensando di essere neutrale, di fatto, non lo è dal momento che fornisce un quadro alle attività. Questo adulto, che definiremo "esperto" dal momento che conosce la nozione di proporzionalità, pur non avendone una chiara consapevolezza, ridefinirà la situazione ad ogni tappa. Ad esempio, quando sente che la coppia di ragazzi si trova nella Zona di Sviluppo Prossimale, egli agirà in modo da facilitare la continuazione dell'interazione.

10. Il paradigma dei quadri nello spazio

Queste situazioni d'apprendimento si sono rivelate efficaci perché, oltre al quadro, che delimitava l'area del compito nel grande spazio di tutti i pensieri possibili, c'era un *guardiano del quadro* stesso, molto attento a ciò che succedeva. Come è possibile spiegare il modo in cui i bambini si appropriano dell'inquadratura dell'adulto? La spiegazione sta nel fatto che ci sono quadri intorno ai quadri che li legittimano e attribuiscono loro significato. Per esempio, nelle situazioni scolastiche è l'istituzione che conferisce uno statuto all'adulto, consentendo quelle interpretazioni che lo identificano come un insegnante in una situazione scolastica, con ruoli e status assegnati e con certe attese professionali. Da questo punto di vista la capacità che il bambino mostra non è solo riconducibile a come eseguire il compito è anche quella di determinare quale ruolo mantenere e quale tipo di socializzazione esibire in una cornice ben definita. In effetti si apprende il quadro e non soltanto il contenuto, cioè la soluzione del compito e, come conseguenza, per poter prevedere se un certo tipo di apprendimento verrà generalizzato ad un'altra situazione bisogna tener conto del grado di equivalenza fra le due situazioni, dal punto di vista del quadro. Il problema è come stabilire se una cornice è simile ad un'altra. Ciò dipende dal *quadro del quadro*, elemento sul quale non sempre si riflette abbastanza (Schubauer-Leoni, 1990; Iannaccone, Perret-Clermont, 1993; Grossen, Perret-Clermont, 1992; Perret-Clermont, 2001).

In un'altra ricerca (Perret & Perret-Clermont, A.-N., 2001 e in stampa) realizzata in una scuola tecnica, orgogliosa di avere comprato, per formare gli allievi, un'apparecchiatura tecnica informatizzata molto costosa, il problema sorto è stato quello del pessimo rapporto che gli studenti hanno stabilito con questa macchina. Per spiegare il loro disappunto, i giovani studenti ci hanno detto "*quella che adoperiamo non è una vera macchina, è una macchina didattica*". Alle nostre osservazioni sul valore dell'apparecchiatura essi hanno aggiunto "*è solo una macchina didattica perché non lavora il metallo, lavora una specie di resina*". A questo punto è stato chiesto agli insegnanti perché questa macchina lavorasse solo una specie di resina. Ed essi ci hanno risposto che la volevano trasparente perché, per insegnare, si deve poter osservare i processi, dunque ci deve essere una copertura in plexiglas che renda la macchina trasparente per osservarne i processi. Nell'industria reale le macchine lavorano il metallo e per ragioni di sicurezza tutto è in metallo e non si vede nulla. Dunque in quest'istituto avevano comperato questa macchina speciale, didattica, per poter mettere gli studenti in situazioni in cui potessero imparare, ma gli allievi si rifiutavano di imparare perché pensavano che nell'industria non avrebbero mai trovato una

macchina simile! Perché imparare a programmare una macchina “giocattolo” giacché si consideravano adulti e di giocattoli non ne volevano più sapere? Per gli insegnanti, il quadro era ben chiaro: sicurezza e trasparenza per imparare. Per i giovani di 20/25 anni, che avevano già esperienza di lavoro nell’industria e che tornavano a studiare per ottenere una specializzazione tecnica, la situazione appariva ben diversa. Essi non avevano alcuna voglia di “giocare” e dal momento che ai loro occhi la macchina appariva come un giocattolo si collocavano in un quadro diverso da quella dei loro insegnanti. Per tale ragione erano anche perplessi circa la trasferibilità, dalla scuola all’industria, di quanto appreso. La conclusione della ricerca costituiva così un invito a riflettere sui contesti di attività e sulla somiglianza fra i quadri e tra le macchine da una situazione e l’altra, introducendo il concetto di simulazione.

Un ultimo esempio, che riteniamo ben collegato a quanto Valsiner sostiene (in questo stesso volume), è stato fornito al gruppo di ricerca dall’opportunità di osservare degli insegnanti incaricati di fare la formazione professionale a distanza nelle valli di lingua italiana al sud della Svizzera, sotto la responsabilità di Dieter Schürch (2000; 2001). Queste sono valli quasi isolate e, per raggiungerle dall’Italia, occorrono due ore di treno da Como, mentre da altre località svizzere bisogna valicare il passo della Bernina, a più di 2000 metri. Si parla italiano ma tutti gli altri intorno, in Svizzera, parlano tedesco o romancio.

La finalità del progetto era quella di utilizzare le nuove tecnologie di insegnamento a distanza anche per formare gli adulti delle piccole imprese presenti in queste valli. In questo modo, secondo i progettisti, essi avrebbero potuto collegarsi al mondo globale, senza l’ostacolo della distanza. Sarebbe molto lungo da raccontare nei dettagli ma va messo in evidenza almeno qualche elemento che è apparso di grande interesse: la gente, come auspicato, ha rapidamente imparato ad usare questi metodi. Dal punto di vista pedagogico però l’operazione ha fatto registrare qualche sorpresa: ci si aspettava che, in caso di successo, ci sarebbe stata ulteriore domanda di apprendimento per ottenere una vera e propria maestria nell’uso di queste tecniche. Di fatto le persone, nella loro cultura, avevano rapidamente capito a cosa potessero servire queste tecnologie ed altrettanto velocemente chiedevano ai familiari che vivevano a Zurigo, a Ginevra, a Padova, ecc., di fare, per loro, il lavoro di costruzione di pagine web, e così via. Essi avevano trovato un modo per adoperare queste tecnologie *senza impararne* tutti i dettagli! Avevano rapidamente pensato a come utilizzarle senza investire tanti sforzi a livello tecnico. In questo caso insegnanti ed allievi (adulti) avevano raggiunto lo scopo ma senza condividere la stessa rappresentazione di quello che c’era da apprendere. Evidentemente questo è solo un aspetto di una ricerca ben più complessa ed articolata ma costituisce, nello specifico, un buon esempio relativamente alle nostre argomentazioni.

Conclusioni

Queste esperienze consentono di vedere come l’intersoggettività non si realizza sempre in modo agevole e completo. C’è necessità di un quadro per definire il compito, i ruoli, la relazione e mantenere lo scopo dell’interazione. Questo quadro verrà negoziato nell’interazione, facendo riferimento all’inquadramento fornito dall’istituzione, dalle esperienze precedenti, dai ruoli definiti socialmente e culturalmente. I soggetti acquisiranno nuovi saperi nomotetici e nuove tecniche nello sperimentare situazioni di interazione, indotti

dalla necessità di riflettere su di esse e di parlarne, ma ciò avverrà solo se essi ne comprenderanno il significato riuscendo a metterlo in relazione alla loro esistenza, alle loro attività, alla loro identità e ai loro progetti. Significato che, anch'esso, si costruirà nell'interazione con gli altri, mentre si impara ad interpretare situazioni nuove.

Se le situazioni fossero sempre le stesse e se saperi e significati fossero tutti predefiniti, allora non ci sarebbe nessuna necessità di pensare. Basterebbe conformarsi, imparare nel senso stretto, imitare l'esperto; se i punti di riferimento dell'esperto e del novizio divergeranno, se l'intersoggettività non si stabilirà, se non si capiranno immediatamente... allora le due menti dovranno mettersi in azione, cercare segni nuovi per dare un significato a ciò che sta accadendo, per condividere un compito comune, per gestire le tensioni e le contraddizioni. Da questi sforzi nasceranno nuovi saperi tanto per l'esperto che per il novizio e si tratterà, comunque, di pensieri che non sorgeranno dal deserto: essi saranno possibili perché nascono in un tessuto di relazione, inquadrati da regole, istituzioni e tradizioni, da significati condivisi culturalmente (anche se in trasformazione), da linguaggi, tecniche e saperi già conosciuti. Imparare è un'attività all'incrocio tra trasmissione e comunicazione, tra comprensione e contraddizione, tra certezza e dubbio. Essa nasce anche dalla sicurezza che l'insicurezza della novità non sarà un naufragio nell'angoscia dell'inconsapevolezza.

Note

1. Un particolare ringraziamento va al prof. Sergio Salvatore per l'invito a questo congresso e tutti quelli che mi hanno fatto e mi fanno ancora scoprire, passo dopo passo, l'Italia meridionale, una terra che mi piace sempre di più e della quale sto imparando molte cose dal punto di vista culturale, organizzativo e dei rapporti di amicizia. Grazie di cuore.

Bibliografia

- Carugati, F., De Paolis, P., Mugny, G. (1979), "A paradigm for the study of social interaction in cognitive development", in *Italian Journal of Psychology*, 6, 147-155.
- Doise, W., Mugny, G. (1984), *The social Development of Intellect*, Oxford: Oxford University Press.
- Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M. J., Perret-Clermont, A. N. (1996), "Actual and perceived expertise : the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads", in *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 176-187.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.J., Perret-Clermont, A.N. (1997), "Construction de l'interaction et dynamique socio-cognitive", in M. Grossen, B. Py (Ed.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne: Peter Lang.
- Grossen, M., Perret-Clermont, A.N. (Eds.) (1992), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*, Paris & Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Iannaccone, A., (1992), "Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti", in *Dossiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel*, 42, 4-72.
- Iannaccone, A., Perret-Clermont, A. N. (1993), "Qu'est-ce qui s'apprend ? Qu'est-ce qui

- se développe?” in J. Wassmann, P. R. Dasen (Eds.), *Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interdisciplinaire*, Fribourg (Suisse): Presses Universitaires de Fribourg, pp. 235-258.
- Liengme Bessire, M. J., Grossen, M., Iannaccone, A., Perret-Clermont, A. N. (1994), “Social comparison of expertise: interactional patterns and dynamics of instruction”, in H. C. Foot, C. J. Howe, A. K. Tolmie, D. A. E. Warden (Eds.), *In. Group and interactive learning*, Southampton Boston: Computational Mechanics Publ., pp. 471-476.
- Mugny, G., Perret-Clermont, A. N. (1985), “Effets sociologiques et processus didactique”, in G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Editions Peter Lang, pp. 251-261.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.N. (2001 e in stampa), *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*, Fribourg (Svizzera): Editions Universitaires Fribourg. Nuova edizione in stampa: Paris: L’Harmattan.
- Perret, J. F., Prélaz, A. C., Perret-Clermont, A. N. (1994), *Socio cognitive interactions between deaf children*, Paper presented at the International Conference on Group and Interactive Learning, Glasgow.
- Perret-Clermont, A.N. (1979, nuova edizione francese 1996), *La construction de l’intelligence dans l’interaction sociale*, Berne: Peter Lang, (trad. it.: *La costruzione dell’intelligenza nell’interazione sociale*, Edizioni Carlo Amore, in stampa, 2004).
- Perret-Clermont, A.N. (2001), “Psychologie sociale de la construction de l’espace de pensée”, in J. J. Ducret (Ed.), in *Actes du colloque. Constructivisme: usages et perspectives en éducation* (Vol. I, pp. 65-82), Genève: Département de l’Instruction Publique, Service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A.N., Schubauer-Leoni, M. L. (1981), “Conflict and cooperation on opportunities for learning”, in W. P. Robinson (Ed.), *Communication in development*, London: Academic Press, pp. 203-233.
- Perret-Clermont, A.N., Schubauer-Leoni, M. L., Trognon, A. (1995), “L’estorsione delle risposte in situazione asimmetrica”, in O. L. Sempio, A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell’altro*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 211-241.
- Rommetveit, R. (1978), “On piagetian cognitive operations, semantic competence, and message structure in adult-child communication”, in I. Markova (Ed.), *The social Context of Language*, Chichester: Wiley, pp. 113-150.
- Rommetveit, R. (1992), “Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication”, in A. H. Wold, (ed.), *The Dialogical Alternative: Towards a theory of language and mind*, Oslo: Scandinavian University Press, pp. 19-44.
- Salvatore, S. (2001), *La scuola come cliente*, Milano: Franco Angeli.
- Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., Bastianoni, P., Gentile, M. (2003), “Sociocostruttivismo and Theory of the Unconscious: a Gaze over a Research Horizon”, in *European Journal of School Psychology*, 1 (1), 9-36.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1990), “Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe: une affaire de contexte”, in *Résonances*, 6, 16-18.
- Schürch, D. (2000), “Verso una pedagogia dello sviluppo territoriale: il caso Poschiavo”, in P. L. Amietta (Ed.), *I luoghi dell’apprendimento*: Franco Angeli.
- Schürch, D. (2001), “L’intégration des Technologies de l’Information et de la communi-

- cation (TIC) dans les projets de développement des régions enclavées”, in *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXVII, 2, 435-458.
- Schwarz, B. B., Linchevski (in press), “Cognitive development and peer interaction: Can differences in levels of peers predict gains of the individual: the case of proportional reasoning”, in *The Journal of Research in Mathematics Education*.
- Van Loon, A. (1999), “Deafness and Intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation”, in *Dossiers de Psychologie*, Université de Neuchâtel, 54.