

Perret-Clermont, A.-N. (2005). Lo spazio per il pensare. In C. Pontecorvo (Ed.), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. (pp. 21-34). Rome: Carocci Editore.

I

Lo spazio per il pensare

I.1

Costruire lo spazio del pensiero a scuola¹

Perché in certe circostanze abbiamo l'impressione di essere più "intelligenti" che in altri momenti? Le idee sembrano "venire": idee diverse, argomenti, domande, dubbi si organizzano in forme nuove che permettono di stabilire connessioni inaspettate, provocando degli *insights*, stimolando la presa in carico di aspetti trascurati e invitando la mente a riflettere. Una forma di gioia tacita sorge spesso con questa attività... gioia personale, forse paragonabile a quella che possono conoscere il pittore, il musicista o l'artigiano in certi momenti in cui esercitano la propria arte.

Perché così spesso gli allievi e gli studenti, sembrando sfidare le nostre speranze razionalistiche quando siamo in cerca di una loro autonomia individuale del pensiero e insistono a volerci far capire che c'è uno stretto legame tra il loro piacere (o dispiacere) per una materia e la relazione con il professore che la insegna?

In realtà, comprendiamo veramente il modo in cui gli uomini riescono a realizzare questa prodigiosa impresa di trasmettere alcuni frutti dell'esperienza vissuta, attraverso apprendimenti reciproci? Non è forse un compito paradossale quello di indicare al novizio un oggetto del pensiero che ignora? Parlare di una cosa sconosciuta a qualcuno... e farsi comprendere! Come i destinatari di queste trasmissioni, di que-

1. Di Anne-Nelly Perret-Clermont, Università di Neuchâtel. Trad. it. di C. Di Marco. Si ringraziano Jean-Jacques Ducret e il Service de la recherche en éducation del Canton de Genève che hanno autorizzato questa versione (parziale) in italiano del testo originale apparso in francese: A.-N. Perret-Clermont, *Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée*, in J.-J. Ducret (éd.), *Actes du colloque. Constructivisme: usages et perspectives en éducation*, Département de l'Instruction publique, Service de la recherche en éducation, Genève 2001, vol. 1, pp. 65-82.

ste tradizioni, possono “appropriarsi”, in modo non alienante, dell’esperienza altrui?

Abbiamo messo al centro del nostro lavoro il tentativo di comprendere in quale spazio relazionale e sociale l’individuo e la collettività giungono a sviluppare questa attività. Introducendo l’accezione di “spazio di pensiero” (ispirato da fonti diverse, in particolare da Winnicott, 1976 e da de Rosny, 1992), indicheremo una realtà a volte interna alla persona e a volte esterna ad essa. Poi tenteremo di articolare differenti analisi prese in prestito da Willem Doise (1982) e dalle prospettive del costruttivismo psicologico, ma anche del costruttivismo sociale. Questo ci ha spinto a porci la domanda sulla natura (cognitiva, culturale, sociale o relazionale?) degli apprendimenti così realizzati. La nostra intenzione qui è quella di contribuire all’analisi dello spazio relazionale che permette di pensare. Perciò adesso non parleremo specificatamente delle altre dimensioni importanti nella costruzione del pensiero, quali per esempio il ruolo della “ripresa” dell’attività di pensiero dell’allievo (cfr. per esempio Schwarz e Hershkowitz, *in press*) o la strutturazione dei campi concettuali sollecitati. Proviamo soltanto a mostrare al lettore come il sociale e il cognitivo si articolano e soprattutto in quali contesti si esplicitano attraverso le scelte degli insegnanti (o delle loro tradizioni professionali), più in particolare i contenuti da trattare, le consegne date, il ricorso a uno strumento o a un sistema di significato ecc.

Al di là delle riflessioni teoriche, e possibilmente grazie a queste, speriamo che gli insegnanti potranno aumentare la loro consapevolezza dei processi coinvolti nelle situazioni pedagogiche, e auspichiamo che ciò potrà contribuire a stimolare la loro immaginazione e la loro creatività per sviluppare nuovi modi di insegnare e di riorganizzare differenti spazi del loro insegnamento (lezioni, esercizi, compiti, progetti, gite, lavori di gruppo, giochi, esplorazioni, esami ecc.) in modo da stimolare negli allievi *autentiche* occasioni di pensiero, di apprendimento e di consapevolezza di ciò che si è appreso.

1.1.1. Quattro livelli di analisi e quattro tipi di costruzioni socio-cognitive

Secondo Doise (1982), lo sguardo dello psicologo sociale può distinguere differenti livelli di analisi della realtà psico-sociale e perciò dei processi di apprendimento (Perret-Clermont, 2004). Tenteremo di descriverli prima di far riferimento al concetto di spazio di pensiero, il quale dovrebbe permettere di articularli tra loro.

L'individuo

Il primo livello di analisi riguarda l’*individuo*, con le proprie predisposizioni cognitive (le quali si costruiscono, si utilizzano e si modificano), le proprie motivazioni personali (evolutive anche loro) e le proprie aspirazioni; tutto quello che l’individuo progetta nella situazione di apprendimento in funzione dei suoi interessi, della sua memoria affettiva, cognitiva e sociale e del suo percorso biografico. Si tratta di dar conto, a questo livello, della costruzione della conoscenza sul piano individuale.

Le relazioni interpersonali

L’individuo, tuttavia, non vive da solo. La storia di coloro che apprendono si iscrive in quella delle loro *relazioni interpersonali*: è il secondo livello di analisi. In che modo queste relazioni interpersonali si sono tessute a partire dalla matrice familiare iniziale e dai primi incontri del bambino con le persone? E come si sono costruite le possibilità di pensare e in particolare di pensare alle relazioni stesse? E queste relazioni sono state subite o ricercate, conflittuali o rassicuranti, stimolanti o appaganti? Al di là della descrizione, si tratta di comprendere quali sono le modalità relazionali che consentono il pensiero e l’apprendimento. Rimandiamo più in là questa questione, quando tratteremo la nozione di “quadro” (cfr. *infra*, PAR. 1.1.4).

Le appartenenze sociali

Le relazioni interpersonali si sviluppano all’interno di *gruppi di appartenenza* che conferiscono posizioni, statuti, ruoli, diritti e doveri a coloro che interagiscono. Essi rendono più o meno facili e probabili le condizioni delle relazioni interpersonali favorendo l’apprendimento. Di conseguenza, attraverso queste stesse relazioni interpersonali si negoziano le appartenenze al gruppo, si creano le identità sociali e si costruiscono le istituzioni. Si tratta dunque di descrivere il terzo livello di analisi: quello delle dinamiche intergruppi, dei rapporti tra ruoli e posizioni sociali e di quello che gestiscono. In questa dinamica c’è posto per il pensiero e per l’apprendimento? Spesso sembra di no: la dinamica delle concatenazioni di pregiudizi, azioni e reazioni sembra spesso prevalere – talvolta violentemente! Ma capita anche in queste dinamiche, nei momenti di grande tensione, di osservare spazi che permettono la simbolizzazione e la coordinazione del pensiero. Questi sembrano essere spazi analoghi per loro natura a quelli che descrive G. H. Mead a proposito di animali che sanno sospendere l’azione del combattimento corpo a corpo per ge-

stire degli pseudo-dialoghi tramite gesti. Negli esseri umani questi possono diventare delle vere conversazioni. Ma in quale spazio sociale possono emergere questi dialoghi, queste conversazioni? Né in caso di corpo a corpo né in caso di guerra! Quali sono le condizioni di sicurezza, di individuazione e di distanza che rendono la conversazione possibile? Quali riti, quali *scripts*, quali schemi pragmatici, quali riferimenti condivisi ne favoriscono l'attuazione? In quale misura questi ultimi devono essere presi in carico o addirittura garantiti dalle istituzioni e dalle tradizioni e in particolare dalla scuola? Infatti la scuola, forse più di ogni altra istituzione, può offrire dei momenti e degli spazi per il gioco, il compito, l'errore senza rischio. Questi spazi facilitano il pensiero e l'appropriazione della conoscenza a condizione, certo, che la minaccia del voto e della selezione e la paura di sbagliare non impediscano questa possibilità di giocare e di pensare a scuola. L'architettura dello spazio sociale corrisponde a un terzo livello di costruzione.

Sistemi simbolici, rappresentazioni e valori

Ma vi è un quarto livello di analisi, poiché la costruzione sociale delle relazioni interpersonali e intergruppi del terzo livello è essa stessa guidata e generata dai, e alla origine dei, sistemi simbolici. Questi ultimi prendono varie forme più o meno esplicitamente strutturate secondo regole differenti: semplici rappresentazioni sociali e valori o costruzioni scientifiche, religiose, ideologiche o politiche complesse. Questi sistemi simbolici hanno le loro tensioni, le loro impronte e le loro originalità. Sono delle costruzioni semiotiche in evoluzione.

Come si articolano questi quattro tipi di costruzione, che sembrano combinarsi a vicenda? Per rispondere a questa domanda considereremo adesso dei lavori che, circa i concetti relativi alla comunicazione e all'interpretazione, esaminano in modo trasversale questi quattro differenti piani costitutivi della costruzione dello spazio di pensiero.

1.1.2. Cognizione, cultura e comunicazione sono interdipendenti

A partire dai primi lavori di Jean Piaget (1966) e del suo gruppo di ricerca sui confronti interculturali (in particolare quelli di Bovet, 1968 e di Dasen, 1972a, 1972b, 1974, per parlare solo dei lavori ginevrini iniziali), compaiono d'impatto una serie di informazioni molto utili per esplorare le domande esplicitate sopra. Infatti, essi osservano *décalages* sistematici, in diversi contesti sociali e culturali, prendendo in considerazione l'età durante la quale i bambini attraversano i differenti stadi di svi-

luppo operatorio: le costruzioni cognitive individuali sono più o meno favorite dal loro contesto sociale senza che si sappia tuttavia come questo effetto facilitatore o inibitore del contesto si manifesti.

D'altronde, sembra che questi *décalages* non sottolineino soltanto la globalità degli stadi, ma distinguano anche tra loro le nozioni, queste ultime più legate all'esperienza culturale o professionale quotidiana poiché più suscettibili delle altre a strutturarsi precocemente.

Nelle nostre ricerche iniziali (Perret-Clermont, 1996) abbiamo osservato i *décalages* nell'acquisizione della nozione di conservazione della quantità considerando i diversi contesti sociali di provenienza dei bambini, e talora perfino tra bambini e bambine (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, 1981). Tuttavia, questi *décalages* sono scomparsi nell'arco di dieci minuti in una parte di bambini nel corso di interazioni sociali adeguatamente scelte. Perché? Certamente gli handicap socio-culturali derivanti dalla deprivazione sociale e dalle abitudini non sono suscettibili di essere compensati o cambiati in così poco tempo. Nel corso di queste interazioni adeguatamente organizzate viene quindi modificato qualcosa di diverso da un "handicap" socio-culturale. Abbiamo allora osservato attentamente le comunicazioni tra lo sperimentatore e il bambino, l'insegnante e l'allievo, l'adulto e il novizio: un dialogo tra il novizio e l'esperto è sempre una lunga storia di malintesi. Questi ultimi permettono l'apprendimento se si assumono come tali; in caso contrario, se l'insuccesso della comunicazione è attribuito in modo unilaterale a uno dei partner (per esempio allo "stadio" del bambino, alla sua "immaturità" o all'inintelligibilità del professore ecc.), allora l'interazione si interrompe. E anche la trasmissione della conoscenza!

I processi della comunicazione possono essere descritti come delle interazioni socio-cognitive e affettive mediate dai sistemi simbolici (e addirittura dai sistemi tecnologici di comunicazione) che sono essi stessi trasmessi dai gruppi e dunque marcatori di identità. Nel processo di comunicazione, quando c'è spazio per il pensiero? E per l'apprendimento? Indubbiamente, come Piaget ha dimostrato nei suoi studi sul successo o l'insuccesso dell'azione e la presa di coscienza, la difficoltà provoca la riflessione: «non capisco, questo non funziona!?!». L'ostacolo incontrato obbliga a rivedere l'azione, la strategia e l'interpretazione.

Nella comunicazione, ci può essere una condivisione della riflessione soltanto se il soggetto della conversazione è comune. Gli studi sperimentali (Donaldson, 1978; Light, Perret-Clermont, 1989; Grossen, 1988, 1989) ci ricordano che, affinché dei bambini trattino un problema cognitivo, bisogna che esso abbia un senso ai loro occhi: essi spesso sembrano comportarsi come se si dicessero (e a volte effettivamente lo esprimono): «ma perché mi fai questa domanda?». Ragionare secondo le

aspettative dipende strettamente dal senso dato al compito e dalla sua messa in scena. Per esempio Schubauer-Leoni (1990) non ottiene le stesse risposte per il medesimo compito («dimmi quanti fiori ci saranno infine?») a seconda del fatto che i bambini siano sollecitati in classe o fuori da essa: in classe capiscono la domanda posta come quella di fare un esercizio di matematica e dunque utilizzano le cifre, i simboli matematici e le procedure studiate per fare l'addizione richiesta. Ma fuori dalla classe i bambini pensano che sia un bel racconto da illustrare, disegnano i fiori, i bambini che li raccolgono e se li scambiano.

La costruzione discorsiva, che permette agli interlocutori di orientarsi su uno stesso obiettivo, è sostenuta a differenti livelli dalla messa in scena, dagli strumenti e artefatti simbolici (per esempio lo schema, la scrittura, la carta) e materiali (per esempio un puntatore che permette di indicare precisamente quello che si osserva con il microscopio in una lezione di biologia). La costruzione discorsiva risulta anche da contratti più o meno impliciti della comunicazione che partecipano all'architettura dell'intersoggettività: «la costruzione della realtà deriva dalla costruzione di significato alla quale le tradizioni, gli strumenti e i modi di pensare proposti a una cultura data hanno dato forma» (Bruner, 1996, p. 36).

Inoltre, non è sufficiente che l'esperto espliciti il suo sapere. Affinché i processi di trasmissione e di appropriazione si susseguano legittimamente, occorre che colui che apprende dia dei segnali di comprensione e di coinvolgimento nell'attività cognitiva. L'allievo potrà dimostrare che ha appreso se dà la prova che si inserisce attraverso il pensiero nella rete delle conoscenze preliminari che fanno parte dell'oggetto di cui si tratta. L'allievo dovrà anche dimostrare che rispetta le norme e le abitudini che gestiscono l'uso di questo sapere in rapporto agli altri.

1.1.3. Interpretare quello che si fa e quello che si dice: un processo indispensabile per comunicare e capire

Lo studio dei processi di comunicazione mostra che sono interdipendenti dai processi di interpretazione. L'attività intellettuale si iscrive in un contesto di intenzioni e di interpretazioni. Così nell'attività di apprendimento non si hanno soltanto acquisizioni di strumenti cognitivi e di strategie di comunicazione, ma anche, a ogni tappa, acquisizioni di modi di interpretazione. L'allievo impara a riconoscere il senso della situazione e del compito; i ruoli e le responsabilità dell'insegnante e dei compagni e delle loro intenzioni; il campo di validità delle risposte; la natura delle conoscenze, del loro passato e della loro pertinenza presente e futura. Queste interpretazioni interferiscono con le interazioni, che vanno, passo passo, rinegoziate. Dunque un compito non è mai soltan-

to cognitivo, ma riveste anche un senso per la persona e ha significati sociali e di identità. I contenuti di conoscenza si associano ai vissuti emotivi, risvegliandone altri (per esempio, insegnare ad apprendere una lingua vivente piuttosto che un'altra non evoca gli stessi echi affettivi). Ci sono dei contenuti che fanno paura, altri che rassicurano. Questi vissuti, emozioni, intenzioni e interpretazioni non sono necessariamente consapevoli (questo causa problemi metodologici ai ricercatori!) e non si sviluppano soltanto in uno spazio sociale o relazionale, ma fanno anche parte delle matrici culturali trasmesse attraverso la lingua, le istituzioni, i film, i libri ecc. (Zittoun, 2004).

Queste interpretazioni hanno un ruolo importante per l'allievo dall'inizio del compito; per esempio: «chi sono io per spiegare questo meccanismo?», sembra domandarsi la ragazza davanti a un oggetto meccanico che gli presenta il professore di fisica! Altri allievi si precipitano nell'azione, senza pensarci, e sembrano tentare, provare a rispondere giusto! Provare, provare... piuttosto che anticipare! Gli insegnanti se ne lamentano spesso, anche se le loro pratiche (e le loro istituzioni) li spingono ad attribuire i voti più spesso alla produzione degli allievi che alla messa in atto dei processi di ragionamento e di comprensione.

Gli studenti sono qui per fare o per comprendere? La risposta a questa domanda non è la stessa nelle varie scuole professionali o di cultura generale e riflette la divisione sociale del lavoro. Se la risposta è soltanto «sei qui per fare!», una tale interpretazione del compito scolastico potrebbe vietare l'apprendimento e il pensiero!

1.1.4. Quadro, contesto e spazio del pensiero

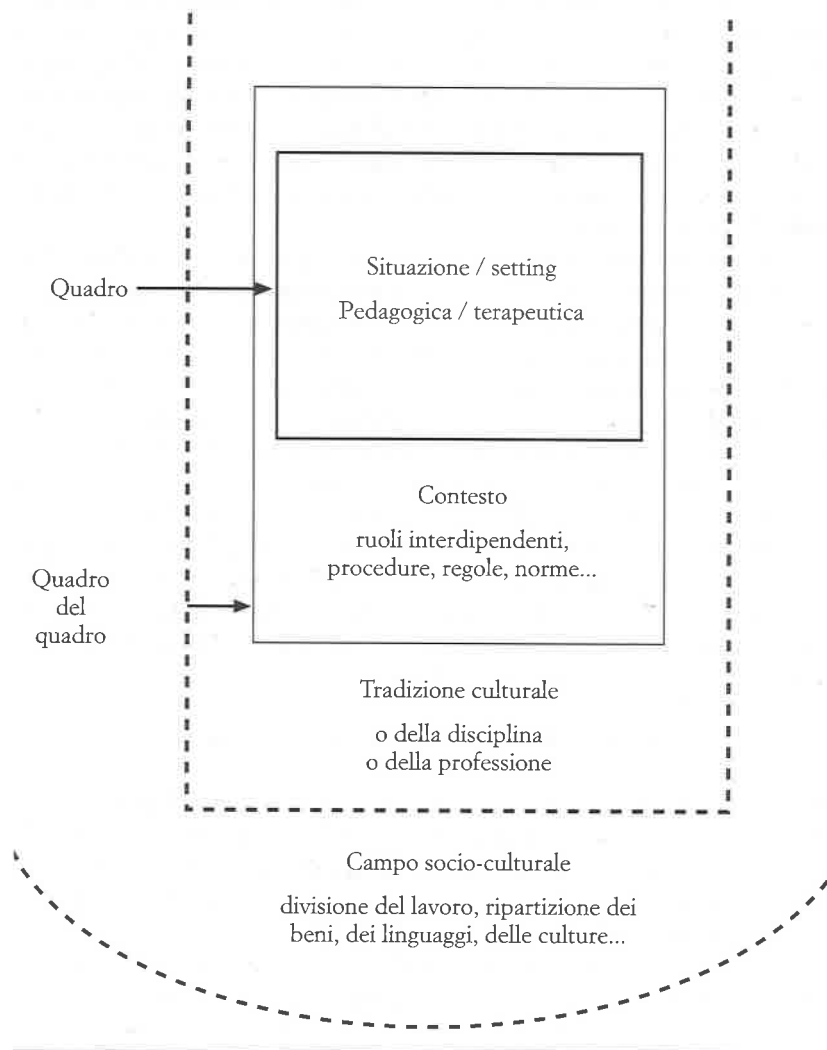
Divieto di pensare, difficoltà di pensiero, vissuti emotivi li ritroviamo tra gli ingredienti comuni tanto nelle situazioni di apprendimento quanto in quelle psicoterapeutiche. Esaminare lo spazio terapeutico può essere utile per comprendere meglio le condizioni di elaborazione mentale. È ciò che tenteremo di fare.

Prenderemo in prestito da Winnicott, adattandolo, il concetto di "area transizionale", e dagli psicoterapeuti riuniti da Grossen e Perret-Clermont (1992) le nozioni di "quadro" e di "contesto", allo scopo di provare a cogliere l'articolazione tra l'individuale e il sociale nel pensiero e nell'apprendimento.

In effetti, in varie tradizioni psicoterapeutiche spetta allo psicoterapeuta offrire un quadro di interazioni, le quali permettono al paziente un'elaborazione mentale nuova delle sue difficoltà, o meglio una conoscenza nuova delle sue esperienze passate e delle sue emozioni per stabilire un rapporto nuovo con esse. La comunicazione è centrale: in che mo-

FIGURA 1.1

Schematizzazione dello spazio del pensiero



do lo psicoterapeuta e il paziente giungono a elaborare un'intersoggettività riguardo all'oggetto di pensiero che è giustamente non pensato e sconosciuto? Nelle ricerche di Grossen (Grossen, 1996; Grossen, Apotheloz, 1996) e in quelle riportate da Grossen e Perret-Clermont (1992) vengono esaminate le strategie e le negoziazioni tra i due interlocutori (terapeuta

e paziente), che lavorano, dalla prima conversazione, per la costruzione di un oggetto comune del discorso che permetta un'elaborazione individuale da parte del paziente. Quali devono essere le caratteristiche di questo quadro terapeutico? Quali sono le esigenze di questa costruzione di un quadro nello stesso tempo fisico e psichico, ovvero interno alla persona (psichico) e esterno ad essa (sociale). La chiusura di questo spazio, che funziona come un contenitore, deve permettere l'elaborazione dei vissuti, la simbolizzazione e il lavoro riflessivo del pensiero.

Utilizziamo lo schema della FIG. 1.1 e i concetti di spazio, contesto e quadro per parlare di questo luogo allo stesso tempo fisico, mentale, simbolico e sociale nel quale gli interlocutori (paziente e terapeuta o allievo e insegnante) interagiscono. Queste nozioni invitano a prendere in considerazione il rapporto tra il contenuto e il "contenitore" del pensiero: il contenuto del dialogo ma anche il quadro che gli dà forma. Contenuto e quadro sono entrambi suscettibili di essere interiorizzati da colui che apprende.

Il quadro

Il *quadro* è lo spazio nel quale si mette un disegno. Il termine pone l'accento sui limiti, i confini. È ciò che contiene. La situazione pedagogica della classe (o della lezione individuale e della terapia) offre un quadro, che funziona come contenitore dei pensieri e degli affetti dell'allievo, ma anche dell'insegnante o del terapeuta, ovvero di chi parla e del suo interlocutore. Affinché ci sia un quadro con la sua funzione, bisogna che ci sia un "custode del quadro" incaricato di mantenere le regole che rendono il quadro stabile e sicuro. In effetti, il quadro ha in particolare dei limiti di luogo e di tempo, e dunque delle regole che costituiscono dei confini. Queste regole hanno effetti strutturanti sulla relazione e sui processi della comunicazione, e di conseguenza sullo sviluppo personale. In terapia come in educazione, le regole che creano la sicurezza del quadro permettono che succedano al suo interno delle cose che non sarebbero possibili all'esterno: giocare, sbagliare, esprimere certi pensieri ecc. Esso fornisce la sicurezza che tale espressione non avrà conseguenze gravi e dà la sicurezza per riflettere su quello che viene espresso. Queste regole sono spesso diverse, anche discordanti da quelle del mondo esterno. Il "custode del quadro" propone e guida una relazione che costruisce il quadro e che va negoziata nell'interazione: ciò co-costruisce una matrice relazionale in cui saranno accolti pensieri che verranno messi in relazione: pensieri che sarebbero altrimenti dispersi, allontanati o perfino separati. Questa matrice permette anche di fare dei raffronti, di elaborare la memoria, di esprimere gli affetti, di sperimentare interpretazioni e idee. Il quadro permet-

te la rappresentazione e sui suoi confini si riflette il pensiero, si incontra l'ostacolo che permette di pensare e addirittura che obbliga a pensare: per questo il quadro deve essere esplicito. Lo si trasgredisce per conoscerlo, testarlo, misurarne i confini. Il quadro rinvia tanto l'allievo che l'insegnante al compito. Funge da contenitore per il pensiero. Questo "quadro-contenitore" diventa allora il luogo di esplorazione, della mente verso una realtà esterna più ampia. La sua dinamica può condurre alla rottura del rapporto abituale con il tempo, con la ripetizione e con le fissità anteriori, e attraverso di essa creare delle novità nei comportamenti.

Il contesto

Il contesto è il quadro del quadro. Si tratta spesso di un'istituzione (per esempio una scuola, un ospedale, un laboratorio), a volte di un'istituzione dai contorni più sfocati (per esempio, una rete di scambio di saperi, come quella studiata da Muller, 1994 e da Muller, Perret-Clermont, 1999). L'istituzione definisce le regole e in particolare le caratteristiche dei ruoli professionali presenti nella situazione; essa determina anche, in una certa misura, i compiti e le modalità del momento (lavori, discorsi, validazioni). Un tale contesto fornisce un sostegno istituzionale che legittima un sistema di azioni e di significati (quadro) sul quale il terapeuta e il paziente, o l'allievo e l'insegnante, si basano per stabilire e riconoscere la loro relazione.

La tradizione culturale o professionale

La tradizione disegna il contesto più largo e comprende i sistemi di credenze e i miti, i valori, i linguaggi, le rappresentazioni sociali e le pratiche di gruppo (pratiche alimentari, di abbigliamento, di identità, tecniche, simboliche), ma anche i modelli teorici. Sistemi e modelli conoscono stabilità, crisi e conflitti. Essi forniscono (ma non sempre) lo *scaffolding* che sostiene quello che succede all'interno del contesto e del quadro e offrono agli interlocutori linguaggi e strumenti di simbolizzazione. Notiamo che a volte la pratica terapeutica o pedagogica si trova in contraddizione con la tradizione culturale o professionale.

Lo spazio del pensiero

Questo termine non evoca più i limiti ma la superficie, i contenuti multipli, i campi semantici, gli elementi del sapere ecc. Lo spazio del pensiero è simultaneamente interno ed esterno al quadro e al contesto. Introdurre un quadro nello spazio permette di concentrare lo sguardo e l'attenzione su una zona. Il quadro serve a vedere meglio, fa da frontiera tra lo spazio terapeutico e il mondo, o tra lo spazio didattico e la realtà

sociale esterna, e permette di attuare una distinzione tra il qui e l'altrove, l'adesso e il prima o il dopo, il sé e il non-sé, l'interno e l'esterno. Ma nel quadro si possono portare degli elementi dall'esterno, apprendere a designarli, a descriverli o a provarli, per studiarli e pensarli.

Nel quadro il tempo è un limite. Nello spazio il tempo ha una durata che non ha limiti (durata della vita del soggetto, della storia delle generazioni, con le loro ripetizioni e le loro novità), mentre nella sicurezza dei limiti del quadro si possono affrontare la durata e la continuità.

Lo spazio di pensiero, come lo spazio terapeutico descritto da de Rosny (1992), è fisico (là dove si pensa), simbolico (rinvia all'universo del paziente, dell'allievo, della sua famiglia, del suo gruppo sociale), psichico (interno alla persona) e sociale (atti che si dispiegano tra gli interlocutori definiti). Lo spazio del pensiero è dunque oggettivo ma è ugualmente soggettivo, la realtà materiale degli eventi risuona nel vissuto delle persone presenti. Nello spazio di pensiero ci sono riti e regole, con le loro stabilità ma anche con le rotture, le crisi, i conflitti.

Queste prospettive teoriche vanno illustrate con precise ricerche (Perret-Clermont, 2001): come i bambini che interagiscono in un particolare quadro possano ristrutturare il loro pensiero; come un bravo adolescente elabori le sue teorie nella matrice culturale del suo paese di nascita, dei suoi luoghi di studio, dei riferimenti religiosi dei suoi genitori e padrini, delle paure della sua epoca (Barrelet, Perret-Clermont, 1996). I pensieri sono costruiti, co-costruiti in uno spazio culturale, sociale, storico, attraverso mezzi simbolici e tecnici, adoperati da interlocutori che provano a dare senso alle loro identità, percorsi e aspirazioni nelle istituzioni che li accolgono dalla nascita. Nello stesso tempo, questi interlocutori, con le loro azioni e parole, negoziano i loro rapporti, i loro conflitti, le loro collaborazioni; costruiscono interpretazioni e le istituzioni danno forma al loro contesto.

Essere intelligente? Imparare? Trasmettere e insegnare? Queste attività sono molto complesse. Imparare è molto più che "imparare". Imparare si trova all'incrocio tra l'essere umano e il suo vivere in società, crea il pensiero e trasforma i rapporti che modificano ciò che si impara.

I.2

"Sbanalizzare" l'ovvio: una caratteristica degli studi di Anne-Nelly Perret-Clermont²

Leggere o ascoltare un intervento di Perret-Clermont dà sempre l'impressione di essere condotti per mano e con garbo in un territorio familiare, ma con un processo inverso a quello che avviene nella realtà: a ma-

2. Di Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza".

no a mano che si procede nel cammino si comincia a guardare questo territorio familiare con occhi nuovi e lo si scopre molto più sconosciuto di quello che all'inizio del viaggio ci era sembrato.

Così, con una prospettiva più vicina in una certa misura a quella degli antropologi, Anne-Nelly ci fa vedere la complessa articolazione del quotidiano e del noto fino a coinvolgerci in un ripensamento delle categorie con cui abitualmente guardiamo alle realtà che ci sono familiari e al bisogno di una loro riformulazione con nuovi tratti e altre sfaccettature.

Il tema che ha proposto nel suo intervento è quello generalissimo dell'apprendimento, delle sue caratteristiche e delle condizioni che permettono, facilitano o ostacolano l'insorgere delle capacità di rielaborazione.

L'apprendere quindi viene delineato nelle sue parole come quel fenomeno che istituzionalmente dovrebbe avvenire in classe, ma subito si è avvertiti del fatto che ci sono cose che si possono imparare in classe e altre che non possono essere acquisite lì: questa specie di postulato, che è alla base degli stage, delle esperienze di tirocinio e dello stesso sistema di istruzione duale, richiede che si approfondisca in primo luogo il "come si impara".

Come si vede, si tratta di un tema molto rilevante e attuale: si pensi, per fare un esempio, al dibattito sul sistema duale, che viene inquadrato dalla studiosa svizzera a partire dalla messa in questione di quello che sembra essere il costruito più noto e condiviso, l'apprendimento appunto, che invece si propone come tema su cui riflettere, prima ancora di orientare l'attenzione sulle scelte e sulla validità o meno delle soluzioni che ripropongono.

Qui, come si può facilmente notare, c'è il primo specchio che Perret-Clermont ci propone per rimirare effettivamente che cosa sappiamo del "come", poiché così facendo siamo in grado di riflettere per riconoscere in primo luogo il grado di corrispondenza fra ciò che si insegna e ciò che di fatto si impara.

In altre parole, si riconosce un primo avvertimento che così facendo ci viene proposto, quello cioè di riflettere sullo scarto esistente fra quello che stiamo trasmettendo o pensiamo di trasmettere e quello che effettivamente imparano i destinatari.

Non si tratta, in questo caso, di sottolineare la difficoltà o le incapacità dei discenti, quanto di prendere atto di un dato di realtà per il quale va analiticamente presa in carico questa discrasia, se si vogliono approfondire le caratteristiche del processo dell'insegnare/apprendere. Così quel terreno di incontro fra ciò che viene insegnato e ciò che viene appreso smette di essere considerato uno spazio vuoto o una sorta di limbo in cui fluttuano i messaggi della comunicazione, ma diviene invece oggetto di specifico approfondimento da parte del ricercatore.

Con lo scopo di riconsiderare allora le condizioni in cui si realizza l'apprendimento viene riesaminata la letteratura psicologica sui processi cognitivi dei bambini per indicare le caratteristiche dello spazio di pensiero in cui hanno luogo (o sono impediti e/o ostacolati) i processi cognitivi dei soggetti.

Questa locuzione – spazio di pensiero – ha punti di contatto con altre nozioni psicologiche, come l'area transizionale di Winnicott o l'area di sviluppo prossimo di Vygotskij, alle quali è utile far riferimento per connotare meglio che cosa intenda Perret-Clermont con spazio di pensiero e quale è l'utilità di questa proposta.

Comune con Winnicott è l'idea di uno spazio in cui l'interazione si realizza e si contiene; con l'area di sviluppo prossimo di Vygotskij è comune il riferimento spaziale per alludere alla dimensione in cui si realizza l'interazione sociale che è alla base dello sviluppo delle funzioni cognitive superiori.

Qui sono messi in luce fenomeni interessanti, che saldano tra l'altro in modo inestricabile aspetti cognitivi, emotivi, relazionali, il sociale, il culturale, che per comodità i ricercatori hanno a lungo separato; in tal modo l'attenzione è rivolta alle condizioni che accompagnano e rendono possibile il pensare.

Per esempio, esaminando le interazioni fra partner che producevano esiti positivi rispetto al compito, si è visto che ci devono essere due punti di vista diversi perché l'interazione sia efficace e inoltre – cosa non banale – che deve esserci un fondamentale rispetto del punto di vista dell'altro. Ciò vuol dire che i soggetti si devono percepire in modo simmetrico, perché non si attivino deleghe deresponsabilizzanti, e, nello stesso tempo, devono manifestare opinioni diverse sul compito e le modalità di eseguirlo.

Per conoscere e per elaborare in modo significativo il pensiero, dunque, c'è bisogno dell'altro, un altro vero e diverso, che ci sostiene nell'elaborazione proprio per queste sue caratteristiche.

Come non riconoscere nell'analisi che Perret-Clermont ci propone un'originalità e una rilevanza che rispetto a esperimenti notissimi e "familiari", per così dire, propongono considerazioni del tutto nuove e ricche di implicazioni non solo scientifiche, ma anche etico-sociali?

Restando sul piano scientifico e professionale, si ricava un ulteriore diverso ruolo per gli insegnanti; se l'interesse si rivolge alle condizioni – in senso ampio e ricco – nelle quali si realizzano le interazioni che strutturano il pensare, allora si pongono in luce aspetti meno considerati, ma non per questo meno importanti sui quali vale la pena riflettere per meglio focalizzare le questioni dell'apprendere. Non più né soltanto abilità dell'individuo, compiti e consegne, campi disciplinari e sa-

peri coinvolti, ma cornici entro le quali si possono realizzare pensieri ed elaborazioni.

Tutto questo assegna alla figura professionale dell'insegnante funzioni ulteriori non sufficientemente indagate prima; questa figura professionale, infatti, ha visto un progressivo arretramento sulla scena della classe, ma il suo allontanarsi non ha comportato una diminuzione di importanza; al contrario, questa progressiva dissolvenza è alla base di un diverso protagonismo degli alunni.

In altre parole, il protagonismo progressivamente ridotto fa da contrappeso al crescere della sua importanza come asse portante e struttura fondamentale perché gli alunni mettano in campo e sviluppino processi di pensiero. Come considerare altrimenti il ruolo di creazione delle condizioni di base perché i soggetti acquisiscano la percezione di rapporti simmetrici fra loro e complementari nella diversità, senza riconoscere l'importanza di questo ruolo?

Le riflessioni proposte da Perret-Clermont, ancora una volta, ci mostrano come quello che consideriamo "normale" – la maggiore o minore produttività dell'interazione fra soggetti – vada invece inquadrato nei termini di presenza o assenza delle condizioni di base affinché questa interazione si realizzi in modo produttivo.