

Direttore responsabile: Luciano Benadusi
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a info@scuolademocratica.it specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

www.scuolademocratica.it

© 2012 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: febbraio 2012

Ristampa: v IV III II I 2012 2013 2014 2015 2016

Progetto grafico e copertina
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISSN 1129-731X
ISBN 978-88-6250-351-8

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

A PARTIRE DA...

Sguardi sull'apprendimento nella scuola e oltre

Introduzione

di Clotilde Pontecorvo

Le tre interviste che seguono ad Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean Lave e Lucy Suchman sono state realizzate per *Scuola Democratica* a Roma in occasione dell'ultimo Congresso della *Società scientifica Internazionale per la Ricerca Culturale e sulla teoria dell'Attività* (ISCAR), organizzato dall'Università di Roma Sapienza e dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, dal 5 al 10 settembre 2011. La prima intervista è stata condotta da Anna Maria Ajello, la seconda da Piero Valentini e Alessia Pozzi e la terza da Francesca Alby. Le tre studiose hanno in comune di essere tre rappresentanti molto autorevoli sul piano internazionale dell'orientamento di psicologia culturale che caratterizza la società ISCAR, ma propongono tre diverse tendenze di ricerca che vanno dall'ambito di studio, tipico della psicologia dello sviluppo e dell'educazione di Perret-Clermont, passando attraverso l'originale costrutto etnografico generale delle comunità di pratiche di Lave (e Wenger), fino all'ambito della psicologia dell'organizzazione e del lavoro di Lucy Suchman.

Le tre studiose rappresentano rilevanti e originali orientamenti di ricerca, che hanno avuto molto seguito in diversi settori della psicologia culturale, e sono importanti capiscuola già da alcuni anni. Gli ambiti di cui si sono occupate sono molto diversi, anche se dalle interviste è possibile trovare dei nessi tra loro che cercherò di mettere in rilievo in questa breve nota.

Inizio dall'intervista ad Anne-Nelly Perret-Clermont che, muovendo da una prospettiva piagetiana di psicologia dello sviluppo ha, tra le prime, introdotto un orientamento particolarmente interessato all'ambiente sociale e culturale entro cui si sviluppa ciascun individuo che può crescere in modi molto diversi, notevolmente influenzati da una molteplicità di condizioni di contesto. La studiosa ha introdotto il costrutto di 'spazio di pensiero', che va creato e custodito per dare a ciascuna bambina o bambino adeguate possibilità di crescita efficace e soddisfacente. Questo è un criterio per accertare la validità di un ambiente educativo, sociale e culturale ed è uno spazio sia reale sia immaginario in quanto investito dai soggetti. In quanto tale può essere la scuola, purché non solo finalizzata a

scopi di comprensione e di conoscenza, ma anche di costruzione dell'attività, del sistema delle emozioni, e della vita sociale democratica, se ci si pone effettivamente un compito educativo a tutto tondo.

Muovendo da questo costrutto, Perret-Clermont sostiene anche la necessità, per i giovani accademici che perseguono una attività di ricerca, di svolgere una vera e propria attività pratica di carattere operativo (sociale, imprenditoriale o anche politica) per mantenere un costante rapporto con i bisogni della società e per non impegnarsi in una ricerca che sia solo fine a se stessa. L'intervista ricorda anche il sistema duale di formazione generale e professionale che dovrebbe essere capace di dare maggiore centralità alle esperienze di lavoro, tenendo conto di ciò che i giovani stanno già facendo, per talenti o gusti particolari, e che si potrebbero iniziare fin dai 12-13 anni, anche per dare modo ai giovani di diventare più rapidamente membri efficienti della società e insieme per poter poi sviluppare forme di apprendimento per tutto l'arco della vita in forme di istruzione pubblica per adulti. Attraverso questo tema si può cogliere un forte nesso con la proposta innovativa di Jean Lave che, con il suo libro del 1991 scritto insieme a Etienne Wenger sul *Situated learning*, parte da una ricca e attenta analisi del processo di apprendimento di artigiani sarti dell'Africa occidentale per riuscire a mutare una prospettiva basata sulla scuola tradizionale, che provoca le classiche domande sull'insegnamento e sull'apprendimento, e sugli insegnanti e sugli studenti, proprie della nostra cultura occidentale. Queste domande possono rappresentare un filtro deformante quando si guarda a esperienze di apprendimento che vanno al di là della scuola così come la immaginiamo ora. In effetti nessuna di esse è la prima da porre se vogliamo osservare e comprendere l'apprendimento situato degli artigiani. Con l'opera euristica del 1991 si introduce nella ricerca sull'apprendimento il costrutto della 'partecipazione periferica legittimata' che ha profondamente innovato la ricerca recente sui processi di apprendimento che hanno luogo nei contesti sociali al di fuori dell'ambito strettamente scolastico e consentono di interpretare le più generali 'comunità di pratiche', cioè quegli ambienti di lavoro collettivo e di organizzazione professionale articolata in cui si realizzano socialmente forme di apprendimento complesso.

Se alla complessità sociale e organizzativa aggiungiamo il ruolo degli artefatti tecnologici, troviamo il contributo innovativo di Lucy Suchman e del suo gruppo di ricerca di Lancaster (UK). Il suo libro euristico su *Plans and situated action*, che esce nel 1984 per essere poi modificato profondamente nel 2007, rappresenta un contributo essenziale per impostare in modo innovativo le ricerche sul funzionamento di azioni di organizzazioni molto articolate, caratterizzate dalla presenza di molte interazioni tra persone e tra esseri umani e attrezzature, quali quelle di un aeroporto o di un ospedale, con i relativi e rilevanti flussi di informazioni e comunicazioni che si svolgono in quei particolari contesti organizzativi. Suchman dedica anche una particolare attenzione alla formazione





delle nuove risorse umane, considerando come rilevante quindi l'inserimento degli stage nell'itinerario formativo degli studenti di scuola secondaria e di *colleges*, anche come loro personale oggetto di riflessione e di rielaborazione concettuale che ci richiama al nesso tra pratica e teoria, evidenziato da Perret-Clermont. Le tre studiosse hanno contribuito a delineare un nuovo modo di definire l'apprendimento e la formazione che caratterizza in maniera decisiva uno degli approcci più attuali per studiare le problematiche formative, non solo scolastiche; approccio proposto anche da chi scrive ed esposto dal mio gruppo di ricerca nell'opera collettiva, curata da Ajello, Pontecorvo e Zucchermaglio nel 1995 per LED (Milano), ristampata molte volte, che raccoglie anche molti contributi stranieri, sotto il titolo *I contesti sociali dell'apprendimento*.

Mi pare che queste tre interviste possano proporre alcune delle essenziali dimensioni che caratterizzano oggi l'impostazione psicologico-culturale, a cui va aggiunta la prospettiva discorsivo-conversazionale per dar conto in modo completo dell'insieme dell'area formativa più rilevante attualmente, che nel convegno ISCAR di Roma è stata rappresentata dalla conferenza plenaria di Elinor Ochs su *Language, experience and culture*.

Intervista a Jean Lave

a cura di Piero Valentini e Alessia Pozzi

*Sono passati venti anni dall'uscita del libro *Situated learning* da lei scritto insieme a Etienne Wenger: qual è stata la genesi del lavoro e in quale campo di tensioni si situava?*

All'epoca in cui abbiamo scritto *Situated learning* avevo già prodotto un'analisi e una descrizione dettagliata dell'apprendistato in Liberia, in Africa occidentale. Avevo iniziato il mio lavoro sul campo utilizzando una prospettiva *school-based*, una prospettiva molto legata all'apprendimento scolastico nel mondo occidentale, che nel tempo ho finito col trovare fuorviante. Utilizzando quel tipo di sguardo, che vede la scolarizzazione come base universale per fare teoria e ricerca sull'apprendimento, sentivo di non essere nella condizione di porre le domande giuste. Domande tipiche della prospettiva scolastica possono essere: Chi sono gli insegnanti? Chi sono gli studenti? Qual è il curriculum? Cosa insegnano gli insegnanti? Come valutano gli studenti? Gli insegnanti come motivano gli studenti ad apprendere? Nessuna di queste è la prima domanda da porre se intendiamo comprendere l'apprendistato. Se il libro *Situated learning* è riuscito ad attrarre interesse e attenzione, credo che una delle ragioni principali sia stato che in quel momento si percepiva un crescente bisogno di una nuova prospettiva sull'apprendimento, capace di andare oltre gli approcci cognitivi e piagetiani all'educazione.

In questo senso, attraverso la vostra ricerca sull'apprendimento degli artigiani in Africa occidentale, eravate anche interessati a costruire gli strumenti attraverso cui indagare i processi di apprendimento che non passano per la scuola, che avvengono fuori dal contesto scolastico, ovvero il cosiddetto 'apprendimento informale'?

Sono sempre stata interessata a comprendere i processi di apprendimento in qualsiasi tipo di contesto. Ritengo che le teorie dell'apprendimento basate sulla scolarizzazione lascino fuori il 'resto' della vita, l'intreccio tra vivere e apprendere, mentre abbiamo bisogno di concezioni dell'apprendimento che riescano a trattare in modo esaustivo ogni tipo di situazione di apprendimento, compreso l'apprendimento scolastico. Occorre considerare che la coppia terminologica che divide le tipologie educative tra 'formale' e 'informale' costituisce un segno dell'influenza egemonica che la prospettiva *school-based* detiene su temi, relazioni e valori che riguardano l'apprendimento. Il semplice uso di questi termini da già per implicito che essi riguardino 'tipologie' differenti di educazione. Tra i termini di educazione 'formale', 'informale' e 'non formale' la radice comune è ovviamente la parola 'formale'. Di conseguenza le espressioni educazione 'informale' e 'non formale' esprimono soprattutto la misura in cui (si presume) esse siano differenti dall'educazione formale – enfaticandone le loro (presunte) 'mancanze' piuttosto che evidenziandone le caratteristiche specifiche e peculiari. Per questi motivi preferisco evitare di utilizzare tali termini. Sicuramente c'è vita e apprendimento oltre la scuola! Dopo tutto, quanto tempo passiamo a scuola? Molte ore, senz'altro, ma non si tratta di un arco di tempo così ampio se lo confrontiamo con l'intera durata della nostra vita. Il nostro apprendimento non termina quando concludiamo il percorso scolastico. È molto importante dunque riuscire a esplorare e comprendere meglio l'apprendimento in qualsiasi tipo di contesto. L'analisi dei processi di apprendimento tra gli apprendisti in Africa occidentale mi ha permesso di osservare contesti di apprendimento che non dipendevano strettamente dagli assetti istituzionali legati alla scolarizzazione. Questo tipo di analisi è riuscito ad andare oltre una valutazione di tipo scolastico del processo di apprendimento e ha portato al centro dell'attenzione questioni come: chi stiamo diventando come persone, come configuriamo i nostri modi di partecipare con gli altri ai contesti della nostra vita quotidiana, come prendiamo parte alle comunità che per noi sono importanti. Queste erano le problematiche in gioco quando iniziammo a occuparci del carattere 'situato' di tutti i tipi di apprendimento. Nel mio percorso di ricerca ho cercato, di conseguenza, di osservare le modalità secondo cui le persone prendono parte a processi di apprendimento complesso. A tal fine ho cercato dei metodi che non esordissero con il tentativo di spingere a forza le nostre attività in un quadro interpretativo di tipo scolastico, come se esso rappresentasse l'unico modo per riuscire a dire qualcosa circa le dinamiche di apprendimento che vi prendono parte. Paradossalmente, se nella ricerca sulle pratiche





di apprendimento i ricercatori si abbandonano alla tentazione di trattare tutto il mondo come fosse una scuola, certe pratiche possono sfuggire. I ricercatori non sarebbero in grado di ‘vederle’ perché in esse non riuscirebbero a scorgere gli elementi ritenuti essenziali nell’apprendimento scolastico. Proviamo a fare un esempio: una teoria dell’apprendimento secondo cui gli insegnanti trasmettono conoscenza agli alunni, i quali la interiorizzano per poi portarla con sé nel mondo con il fine di ‘applicarla’, ritiene che solo attraverso i processi strutturati dell’apprendimento scolastico sia possibile raggiungere le più alte forme di conoscenza generale. Una prospettiva del genere è dunque portata a ignorare l’apprendimento situato fuori dalla scuola e le complesse reti del conoscere e del fare che fanno apparire troppo semplicistica la nozione di ‘applicazione della conoscenza scolastica’. Facciamo un altro esempio: la tendenza a svalutare le pratiche trasformative e le possibilità di apprendimento nei luoghi di lavoro è particolarmente evidente nelle pratiche scolastiche dell’alternanza scuola-lavoro, quando le scuole dopo aver mandato i loro studenti a fare delle esperienze lavorative, al loro ritorno nell’istituzione scolastica cercano di coinvolgerli nella ‘meta-cognizione’ delle esperienze particolari che hanno svolto nei luoghi di lavoro. Il senso di questa pratica scolastica è che l’apprendimento in contesti diversi da quelli tradizionali della scuola può essere significativo per gli studenti solo se le loro specifiche esperienze svolte possono successivamente essere rielaborate nel contesto scolastico in modo da raggiungere una teorizzazione generale. Tuttavia, come abbiamo spiegato nel libro *Situated learning*, la demarcazione tra generale e particolare è costruita in contesti sociali specifici e questo rende le generalizzazioni della scuola qualcosa che appartiene specificamente al contesto scolastico. Ciò dovrebbe condurre sicuramente a qualche ripensamento critico delle relazioni (che possono invece essere produttive e interessanti) tra differenti contesti, su ciò che costituisce conoscenza nei diversi ambiti e sui modi in cui ciascuno di essi può influenzare l’altro.

Quali sono allora i principali elementi propri dell’apprendimento situato, che la prospettiva school-based non consentiva di percepire dovutamente?

La nostra intenzione, spero sia chiaro, non è mai stata ovviamente quella di elaborare una mera teoria supplementare dell’apprendimento (specializzata, per esempio, sull’apprendistato) in grado di accompagnarsi alla teoria tradizionale (vista come limitata alle condizioni dei contesti scolastici). La nostra ambizione era piuttosto quella di arrivare a trattare l’apprendimento nell’immensa varietà storico-culturale di circostanze sociali in cui esso si esplica. Fatta questa premessa, posso tornare a parlare del concetto di apprendimento situato. *Legitimate peripheral participation* è il sottotitolo che decidemmo di dare al libro *Situated learning* e attraverso quelle tre parole intendevamo riferirci a un unico concetto. Sembra che molti lettori facciano fatica a concepire il legame tra questi termini, come se questi si riferissero a tre diverse questioni: il processo di legittimazione, poi le rela-

zioni tra posizioni periferiche e centrali all'interno delle pratiche e, infine, la nozione di partecipazione. Dal punto di vista dell'apprendimento invece i tre concetti non possono essere separati. L'inclusione di un novizio in una pratica chiama in causa il potere di estendere l'accettazione istituzionale in modo da permettere ai *newcomers* di avere accesso a un contesto anche quando non sono ancora in grado di apportarvi contributi di rilievo. È solo grazie a questa accettazione che un novizio può intraprendere il suo ingresso in una pratica, osservando e assorbendo quello che in essa accade per poi impegnarsi, gradualmente, in modo sempre più pieno nella partecipazione a essa. Proviamo a immaginare delle situazioni in cui tale partecipazione periferica legittimata non si verifichi, ovvero circostanze in cui i partecipanti-chiave rifiutino ai novizi un adeguato accesso, con frasi tipo «Siamo troppo impegnati» o «Limitati a spazzare il pavimento e a fare altri piccoli servizi di routine», «È un peccato che da lì tu non riesca a osservare e a renderti conto delle attività fondamentali» ecc. Mentre facevo ricerca tra i sarti Vai e Gola in Liberia notai che i nuovi apprendisti, che erano stati presi dai capi-sarti, passavano inizialmente il loro tempo a osservare le attività nella sartoria e a cercare di apparire come una presenza tranquilla, facendo attenzione a non disturbare il lavoro degli altri. Gli esperti e gli altri apprendisti comunque sapevano che il novizio era lì perché era stato accettato dal mastro-sarto per imparare a diventare come loro. A questo punto, come facevano gli apprendisti a sapere cosa fare? Solitamente il loro capo, o qualche altro con ruoli di responsabilità, dava al *newcomer* dei compiti di facile esecuzione come il cucire le tasche sui pantaloni. Come faceva il novizio a sapere cosa c'era da apprendere? Spesso tendiamo a pensare che la risposta sia: grazie ai maestri. Tuttavia i mastri-sarti non sono assimilabili a degli insegnanti, dato che sono impegnati nel loro lavoro e quasi per caso si trovano a condurre gli apprendisti nel loro lavoro. Gli apprendisti osservavano quello che facevano i loro pari e iniziavano così a fare le loro considerazioni su ciò che i diversi apprendisti sapevano o non sapevano, sulle difficoltà con cui si confrontavano, in modo diverso e in punti diversi del loro percorso di apprendistato. Questi sapevano perfettamente chi tra loro era arrivato da poco, chi era lì da più tempo, chi era ancora un goffo novellino e così via. Quando incontravano delle difficoltà, gli apprendisti ricorrevano ai loro pari che in qualche modo erano più avanzati. Il *newcomer* chiedeva agli altri di aiutarlo a risolvere specifici problemi e evitava appositamente di chiedere al proprio capo, che non avrebbe apprezzato il fatto di essere disturbato. Il percorso di incorporazione di competenze per diventare un sarto esperto si svolgeva man mano che gli apprendisti esploravano nel lavoro le diverse modalità avendo così modo di comprendere le differenze relative a cosa potevano fare e ai modi in cui lo facevano. È importante considerare che nelle molteplici modalità in cui i *newcomers* si relazionano gli uni agli altri, agli esperti, ai capi e a chiunque altro in differenti contesti caratterizzati da diversi impianti istituzionali e da diverse relazioni sociali, si trova implicata una complessità di temi.



Queste relazioni situate contribuiscono a configurare le opportunità reali e le condizioni di possibilità attraverso cui i *newcomers* si muovono lungo traiettorie mutevoli di apprendimento.

In che modo tutto ciò può riguardare non solo l'apprendimento che avviene tra gli artigiani, ma anche l'apprendimento che può avvenire fuori dalle mura scolastiche?

Nel corso della nostra vita siamo sempre apprendisti in una molteplicità di contesti. Quando ci muoviamo per fare nuove cose, che non abbiamo mai fatto prima, siamo sempre partecipanti periferici e ciò avviene nella scuola come in tutte le altre parti della nostra vita.

Due elementi, interrelati tra loro, possono rappresentare delle fonti di fraintendimento: una riguarda la questione tradizione/innovazione o riproduzione/produzione. È facile credere che con i suoi lavori lei si occupi di esperienze di apprendimento sul campo di pratiche 'tradizionali', consolidate nei secoli, in cui il soggetto è chiamato ad assorbire qualcosa di preesistente e che attraverso di lui continuerà a riprodursi e a essere tramandato. In altri termini, chi apprende si confronta con problemi tradizionali o può incontrare anche nuovi problemi emergenti? Nell'apprendimento situato il novizio può anche innovare la pratica e trovare il suo stile personale? L'altra riguarda la questione cooperazione/confitto. Si può credere che attraverso i suoi studi lei si interessi a esperienze di apprendimento caratterizzate dalla piena cooperazione di una comunità nel favorire una progressiva e piena integrazione del novizio nella pratica, dallo scambio tra pari oltre che tra esperti e novizi. In altri termini, all'interno dell'apprendimento situato possono esistere conflitti e controversie inerenti alla medesima comunità?

Non esiste una sola tradizione dato che ovviamente è largamente improbabile che le pratiche degli artigiani come quelle dei sarti in Liberia, o le pratiche sociali della vita di tutti i giorni che si svolgono nel mondo, appartenano tutte a un'unica tradizione storica. Esistono molti sviluppi indipendenti di pratiche che possiamo chiamare di apprendistato senza intendere che esse siano riconducibili tutte alla stessa radice. Va aggiunto inoltre che è difficile comprendere come i sarti liberiani che realizzano abiti per i cittadini della Liberia contemporanea siano coinvolti in tradizioni centenarie. Tutte le pratiche sono, infatti, immerse nello svolgimento di processi storici e, allo stesso modo, nessuna di esse può essere assimilata semplicemente a una tradizione immutabile. Fatta questa premessa, occorre dire che se tutto l'apprendimento è situato all'interno della pratica sociale, anche le questioni sullo stile personale e sull'innovazione dovrebbero riguardare specificamente le diverse pratiche che hanno luogo nei differenti contesti. Vecchie nozioni accademiche secondo cui determinate tipologie di apprendimento conducono all'innovazione soltanto in alcuni casi possono essere soddisfacenti in astratto, ma si pongono come empiricamente sbagliate e

politicamente sospette. In effetti, un antidoto importante quanto semplice per contrastare un'acritica accettazione delle divisioni tra tradizione e innovazione è quello di tener sempre presente che il mondo è in costante mutazione. Di conseguenza è impossibile riprodurre meramente una pratica, come quella in cui sono coinvolti i sarti in Liberia, o come quelle della produzione di film in Italia, poiché è impossibile diventare esattamente come il proprio maestro e, se volessimo farlo, saremmo comunque costretti a modificare molte cose. Infatti, anche se fossimo la copia perfetta del nostro maestro, non potremmo essere identici a lui perché viviamo in un mondo diverso. L'apprendimento nella pratica, infatti, implica sempre l'improvvisazione e il cambiamento e chiama sempre in campo anche tensioni, conflitti e contraddizioni. In effetti, quando Wenger e io abbiamo sviluppato il concetto di 'comunità di pratica' la nostra intenzione era di contribuire a prestare attenzione ai conflitti che caratterizzano la ri-produzione (non la duplicazione) di una pratica nel corso delle generazioni. I *newcomers* e gli anziani hanno bisogno gli uni degli altri, ma possono ritenersi anche come una minaccia reciproca. A seguito di questa concezione abbiamo approfondito le contraddizioni tra continuità e cambiamento tra i partecipanti rendendoci conto che da un lato, ovvero quello della comunità, i *newcomers* vogliono diventare capaci di fare le cose come sanno farle gli esperti anziani, e questi ultimi apprezzano l'idea che la pratica che loro stessi hanno sviluppato possa essere capace di rimanere nel tempo. D'altra parte, però, i *newcomers* stanno investendo il loro futuro e questo implica da parte loro l'abilità e la necessità di cambiare e gli esperti anziani devono, a un certo punto, accettare di cedere il posto ed essere sostituiti dai novizi. Le controversie sul potere sono inevitabili in queste circostanze, che sono, in effetti, molto comuni. Può essere utile notare come la tendenza a ignorare o sottostimare le relazioni di potere all'interno delle dinamiche di apprendimento rappresenti una caratteristica profonda delle teorie dell'apprendimento che assumono, in qualità di soggetti che apprendono, dei bambini all'interno di un contesto scolastico. In questo caso gli insegnanti vengono ritenuti esercitare potere in modo disinteressato, positivo e che va a beneficio degli alunni. Se in una visione dell'apprendimento si assume che non sia presente alcuna complicazione, conflitto e differenza di interessi allora scompare qualsiasi problematica e il tema del potere svanisce. Tuttavia l'analisi del conflitto e delle contraddizioni è urgente tanto nel caso dei dispositivi sociali scolastici quanto in qualsiasi altra pratica. L'apprendistato e la scuola non dovrebbero essere trattati come concetti universali e astratti. Infatti, le relazioni di potere all'interno dei dispositivi dell'apprendistato artigianale sono diverse a seconda della loro configurazione storica, politica ed economica. Il professor Yutaka Sayeki, per esempio, sostiene che nelle forme di apprendistato artigiano in Giappone sia tipico per gli apprendisti arrivare a riverire i loro maestri con un tipo di rispetto e deferenza che non è immaginabile nelle pratiche artigiane in molti altri contesti. Anche se le caste artigiane sono esistite per molti secoli, in Africa



occidentale si sono sviluppate in modi molto differenti dalle forme di apprendistato giapponese.

Finora abbiamo parlato di esperti, di novizi, di pari, ovvero di soggetti interni alla comunità di pratica; ma, in questa tensione, sono importanti anche attori esterni?

Sì, assolutamente: le relazioni tra i differenti contesti della vita quotidiana sono centrali per capire cosa accade in ciascuno di essi. Un grave errore che abbiamo commesso in *Situated learning* è stato quello di non aver dato a questo tema sufficiente spazio e importanza. È sempre necessario chiedersi quali istituzioni, contesti e attori forniscano vincoli e supporto per le specifiche pratiche collettive che intendiamo analizzare. Tra gli attori che si collocano all'esterno sono annoverabili per certi versi i membri stessi, poiché le persone si spostano in diversi contesti nella loro vita. Un altro errore che abbiamo commesso nel libro, infatti, è stato quello di concentrarci troppo nel parlare di una singola comunità di pratica, mentre le persone e i loro contesti sono sempre coinvolti in più comunità di pratica interconnesse. In questo modo viviamo la condizione di partecipanti periferici nella maggior parte delle comunità di pratica cui partecipiamo.

Cosa può fare il mondo della scuola per favorire l'apprendimento oltre la scuola? Infatti, l'importanza attribuita all'apprendimento nei contesti delle pratiche è cresciuto molto negli ultimi anni e molte tipologie di offerta formativa sono chiamate, sia per legge che per aspettative dei loro destinatari, a includere nei loro percorsi stage e tirocini.

Diversamente da quanto avviene per i mastri-sarti Vai e Gola, gli insegnanti all'interno delle scuole difficilmente possono essere visti come concrete personificazioni di quello che gli studenti aspirano a diventare (a meno che non vogliano divenire dei professori). Tuttavia per gli studenti l'aumento della domanda di esperienze lavorative e di stage è probabilmente guidata in modo più forte da altre considerazioni, in particolare dalla domanda da parte del mondo delle imprese. Rimane comunque la questione relativa a come i diversi soggetti – insegnanti, studenti e organizzazioni che ospitano gli stage – possano essere coinvolti in modo che gli studenti traggano il meglio dalle partnership tra scuola e impresa, ma proviamo prima a capire cosa va corretto.

Le imprese, da parte loro, tendono troppo spesso a trattare gli stagisti come forza lavoro non pagata da destinare a compiti che non richiedono solitamente grande sforzo di supervisione – compiti che molto probabilmente finiscono col limitare o col negare l'accesso dei *newcomers* agli aspetti centrali delle pratiche di lavoro dell'organizzazione ospitante – non contribuendo certo a elevare la qualità del percorso educativo degli studenti. Le scuole tendono solitamente a concepire gli stage come esperienze

specifiche, particolari e strettamente legate al contesto. La conseguenza, secondo questa logica, è che gli studenti, quando tornano a scuola, poi debbano essere aiutati a riflettere sulla conoscenza che hanno acquisito, come se la prospettiva *school-based* tendesse a considerare l'esperienza sul posto di lavoro come una sorta di 'libro di testo scritto malamente'. Guardando la questione dal lato della scuola, la prospettiva *school-based* può escludere una parte consistente della complessità che caratterizza il processo situato di apprendimento del funzionamento di un'organizzazione, riducendo il processo a una mera problematica di 'acquisizione di conoscenze'. Per esempio, nella progettazione di un percorso esperienziale di apprendimento sul posto di lavoro per sarti, colui che per la scuola si occupa di sviluppare il curriculum potrebbe chiedersi: cosa fa un sarto? La risposta a tale domanda potrebbe facilmente essere: realizza vestiti. Di conseguenza secondo questo approccio potrebbe sembrare del tutto evidente che ciò che un novizio ha bisogno di apprendere è come fare vestiti. Tuttavia nei contesti di lavoro è implicato molto più che una somma di competenze tecnico-professionali specifiche e strettamente definite. L'incorporazione della conoscenza di un'attività lavorativa richiede di assorbirne le diverse relazioni sociali, politiche ed economiche, nonché i conflitti, le credenze, gli scopi, i legami, anche deboli, che lo costituiscono. Per i novizi che stanno, per esempio, apprendendo come diventare sarti, quella pratica coinvolge una varietà di relazioni complesse e l'imparare a fare i vestiti non rappresenta necessariamente la parte più importante dell'apprendimento. Guardando alle imprese, i programmi di stage non dovrebbero sfruttare ma formare gli studenti. Per esempio, una studentessa mandata a svolgere uno stage in un museo potrebbe ritrovarsi da sola in un ufficio, di fronte a una scrivania, a smistare lettere. Evidentemente, senza accesso al funzionamento del museo, questa stagista non avrà modo di apprendere come esso funzioni, la sua missione culturale, le mostre che vi si tengono e come queste sono prodotte, le relazioni con il pubblico e con gli sponsor, nonché altre pratiche, compresi i problemi e le contraddizioni. Le organizzazioni coinvolte nei programmi di stage dovrebbero fornire accessi significativi a settori e relazioni stimolanti all'interno dell'organizzazione stessa. David Thornton Moore, un ricercatore in ambito educativo che è allo stesso tempo un responsabile per la realizzazione di programmi di scuola-lavoro, ha sviluppato un approccio molto interessante su questi temi. Moore ha visitato i luoghi di lavoro per rendersi conto di ciò che gli stagisti potessero effettivamente apprendere, cosa che egli ha chiamato *learning curriculum*. Questa prospettiva sembra molto promettente per chi intenda impegnarsi nella messa a punto di programmi di stage per fare in modo che le lezioni scolastiche non si limitino a indagare le esperienze particolari degli studenti in quanto occasioni di 'acquisizione di conoscenza e competenza'. Potrebbe essere utile riservare una maggiore concentrazione nel coinvolgere gli stagisti nel confrontare appunti, chiedendo a ognuno le relazioni che ha riscontrato tra il fare e l'apprendere e scoprendo così le differenze



tra le loro esperienze. Questo approccio, che incoraggia gli studenti a diventare antropologi critici della pratica cui prendono parte sia nel lavoro come stagisti sia a scuola in qualità di studenti, che li invita a impegnarsi nell'analisi comparativa dei contesti di apprendimento, consente di andare al di là di un modello di riflessione *school-based* limitato a identificare 'le nuove competenze e conoscenze' acquisite dagli stagisti.

Intervista a Lucy Suchman

a cura di Francesca Alby

Su cosa si concentra attualmente la sua ricerca?

Sto continuando ad approfondire ciò di cui mi occupo da tanti anni, ovvero l'interazione uomo-macchina, concentrandomi in particolare sul recente sviluppo di tecnologie capaci di attivare nuove forme di azione a distanza. Nel mio intervento di oggi ho menzionato un progetto che stiamo mettendo a punto con alcuni colleghi di Lancaster, incentrato sulle nuove configurazioni in ambito militare e sanitario. Ho sempre avuto un interesse particolare per i robot e per i vari tipi di tecnologie umanoidi. Oggi assistiamo a un uso sempre maggiore di robot sia in ambito militare che sanitario, in particolar modo nell'assistenza agli anziani. In ambito militare vi è una vasta gamma di tecnologie basate su varie forme di controllo a distanza, cosa che trovo particolarmente interessante. Non mi preoccupa tanto l'idea di un soldato-robot interamente automatizzato e del tutto autonomo – è una visione *à la Terminator* che credo non abbia fondamento – quanto la possibilità del controllo a distanza, che invece è qualcosa di assolutamente realizzabile e fattibile. In ambito militare, per esempio, i robot impiegati a scopo di sorveglianza – robot che possono essere controllati a distanza e inviati in ricognizione all'interno di un edificio – sono adesso dotati di armi, cosa che trovo piuttosto preoccupante. Vi è infatti una vasta gamma di tecnologie che consentono a chi controlla i dispositivi tecnologici di mantenersi a distanza ed essere più o meno al sicuro. Questo rende più facile ai governi convincere i propri cittadini ad andare in guerra, dal momento che possono assicurarci che i nostri ragazzi non corrono pericoli. Temo che l'idea di fondo sia che queste tecnologie sono dotate di un'intelligenza e di una consapevolezza situazionale precisa. Ciò che mi interessa capire è cosa si intende esattamente per consapevolezza situazionale in questo contesto, cosa significa agire in una situazione che si colloca a grande distanza da noi e nella quale è in gioco la vita di esseri umani.

Cosa pensa degli attuali sviluppi delle scienze cognitive?

Devo dire che il mio legame con le scienze cognitive non è più così forte

come quando ero alla Xerox Parc, dove avevo molti colleghi impegnati in questo ambito. Gli studiosi con i quali continuo a essere in contatto, o che seguo con interesse, sono quelli che da sempre lavorano al confine tra scienze cognitive e antropologia, e coloro che si occupano di cognizione distribuita, che è strettamente connessa al mio interesse per l'*agency* distribuita e rientra nel progetto al quale facevo riferimento. Ciò che mi interessa in particolare è come la capacità d'azione venga distribuita tra essere umani e artefatti. Ci sono quindi molti punti di contatto fra la mia ricerca e questa branca delle scienze cognitive, ma per il resto non me ne occupo in maniera specifica.

Si può dire lo stesso per l'interazione uomo-macchina?

Sì, sono in contatto con molti degli studiosi che si occupano di interazione uomo-macchina. Mi sembra che, in tale ambito, vi sia un numero crescente di ricercatori interessati a collocare l'interfaccia all'interno di un contesto più ampio, considerandola come parte di *collage* ambientali fatti di informazioni, dispositivi tecnologici, pratiche e così via. Con questi studiosi sono in costante dialogo.

Quali filoni di ricerca trova più promettenti nell'ambito delle scienze sociali e degli studi sulla tecnologia?

Sono legata soprattutto agli studi su scienza e tecnologia, all'antropologia, alla sociologia e, in particolare, agli studi femministi sulla scienza. Ammiro molto studiose come Donna Haraway e Karen Barad, che ho citato oggi nel mio intervento: Karen Barad è una fisica e si occupa di studi sulla scienza. Gli studi che mi sembrano più interessanti sono quelli che indagano le relazioni tra soggetti e oggetti, che si interrogano sul nostro modo di intendere i confini tra soggetti e oggetti e su come sia possibile concepirli in maniera più dinamica. Molti degli esempi che ho citato oggi nel mio intervento sono tratti dagli studi sulla scienza, da studiosi che si occupano di pratiche scientifiche o di pratiche che comportano l'uso di tecnologie. L'idea di configurazione alla quale sto lavorando implica questioni di materialità e di soggettività, di discorso e di materia, e cerca di affrontare tutte queste tematiche in una maniera che non dia per scontata l'esistenza di confini fissi o di entità preesistenti, ma parta dalla consapevolezza che, nelle nostre pratiche, noi alterniamo momenti diversi, costruiamo confini e li attraversiamo. Penso al lavoro di studiosi come Susan Becker a proposito dell'interazione uomo-macchina, alla sua idea di lavorare sull'interfaccia, al fatto che l'interfaccia, in un certo senso, è qualcosa che si rende visibile nei momenti in cui la macchina diventa un oggetto e scompare invece nei momenti in cui la macchina è un mezzo per comunicare con un altro oggetto. Questo tipo di comprensione dinamica di come noi costruiamo connessioni e differenze in maniera esperienziale e pragmatica è stato abbondantemente esplorato dagli studi su scienza e tecnologia.



Quale crede possa essere il modo migliore per insegnare la relazione fra sociale e tecnico, con riferimento alla scuola e, in generale, alla questione del trasferimento di conoscenza?

Credo che a volte possa essere molto utile partire da un semplice oggetto, un oggetto familiare, di uso quotidiano, e poi chiedere agli studenti di elaborare quell'oggetto in una molteplicità di modi. Si può cominciare esaminando com'è fatto un oggetto, un oggetto qualunque, dagli articoli di abbigliamento ai telefoni cellulari. Con i miei studenti, ad esempio, trovo che i cellulari siano perfetti per avviare questo genere di considerazioni, perché sono oggetti estremamente familiari per loro e sono enormemente ricchi, sia da un punto di vista sociale che politico. Se osserviamo i materiali di cui sono fatti i cellulari, finiamo per parlare delle politiche di estrazione delle risorse, di lavoro e di geopolitica. Se consideriamo le infrastrutture che rendono possibili le telecomunicazioni, arriviamo a tutte le infrastrutture invisibili, alle politiche economiche delle telecomunicazioni. Credo quindi sia particolarmente efficace, innanzitutto, iniziare con qualcosa di estremamente concreto, di tangibile – qualcosa che pensiamo di comprendere perché fa parte delle nostre vite – per poi mostrare cosa significa condurre un'analisi sociologica, politica o di altro tipo, di un oggetto tecnologico che ci porta all'interno dell'universo sociale. Ovviamente ci sono molti modi per farlo. Per esempio, a volte chiedo ai miei studenti di osservare le loro pratiche in relazione alle tecnologie dell'informazione. Cosa che è ormai estremamente facile per loro, visto che sono immersi in queste tecnologie: sono su Facebook, giocano ai videogiochi, usano i cellulari. Cerco quindi di far capire loro che si tratta di oggetti sociologici, non soltanto di oggetti tecnologici. E questo apre nuove prospettive di pensiero sulla tecnologia.

Intervista ad Anne-Nelly Perret-Clermont

a cura di Anna Maria Ajello

In primo luogo voglio esprimerti i ringraziamenti della rivista Scuola Democratica e miei personali per aver accettato questa intervista nel pieno dei tuoi impegni di partecipazione al Convegno ISCAR che si sta svolgendo a Roma. Vorrei che tu presentassi sinteticamente le tue linee di ricerca, sebbene durante la tua lunga carriera accademica sia stata molto impegnata su temi e fronti istituzionali diversi. Quali sono state allora tali linee?

È effettivamente difficile sintetizzare in poche parole le mie linee di ricerca, ma dovendolo fare direi che il focus principale è stato quello di centrare – per comprendere meglio – il difficile rapporto fra l'impegno della persona stessa nel capire, ragionare, gestire la vita con gli altri e, dall'altra parte, il ruolo della cultura, della collettività, della organizzazione sociale nel rendere possibile la vita umana come rapporti più gra-



devoli e non solo rapporti di forza. In generale direi che la psicologia ha rivolto più attenzione all'individuo che alla cultura, al comprendere il ruolo degli altri, dei pari, in questa complessa relazione. La maggioranza dei lavori di psicologia si concentra su 'un individuo-oggetto', per così dire, un individuo oggetto dell'educazione, oggetto della società, oggetto della biologia, un oggetto insomma che rende l'individuo di per sé un soggetto non interessante, di cui non c'è interesse a sentire il parere, il suo modo di interpretare, un oggetto studiato quindi dal di fuori, in terza persona direi; si manca in tal modo l'occasione di capirlo dal di dentro. D'altra parte è difficile certo porre la questione in tali termini, perché senza quella prospettiva, che oggi critico, forse nei campi della psicologia e dell'educazione non si sarebbe fatto questo sforzo di distanziamento che permette di fare scienza, ma adesso, dopo un secolo di ricerca, si tratta di capire che le persone sono persone (e non pietre) con una caratteristica fondamentale: pensano, parlano, decidono e lo fanno in situazioni specifiche nelle quali assumono ruoli, costruiscono un'identità, pensano di capire, hanno scopi e adoperano le risorse simboliche della cultura. Le mie ricerche si centrano proprio sul mettere a fuoco e comprendere come si crea lo sviluppo, inteso qui come uno spazio di pensiero che è opera congiunta, degli elementi sociali culturali e della persona stessa.

Questa locuzione 'spazio di pensiero' e il termine a essa collegato di 'custodi' di tale spazio rappresentano costrutti tipici delle tue ricerche...

Certo questi due termini alludono a una prospettiva precisa a cui tengo molto. Parlando di 'spazio di pensiero' alludo a uno spazio da creare perché sia possibile lo sviluppo. Si tratta di pensare anche a 'custodi' di questa possibilità, ma certo non semplicemente a persone che svolgano compiti di custodia; è uno spazio da proteggere, ma non unilateralmente, perché anche da parte di chi abita lo spazio ci deve essere l'impegno e il desiderio, o il coraggio, di adoperare questo spazio per non farlo rimanere vuoto. Fa riferimento a Winnicott che parla di spazio (spazio 'transazionale') a metà cammino tra realtà e immaginazione: uno spazio che esiste soltanto perché è investito dal bambino.

In quale senso la scuola può essere un simile spazio? O questa locuzione va oltre la scuola?

La scuola rappresenta una vittoria importante e un'istituzione da proteggere, al di là delle posizioni 'descolarizzanti' che sono comunque da rifiutare. Fare scuola rappresenta uno spazio per imparare, uno spazio protetto dalla vita pericolosa che è sempre un fatto importante; per esempio, imparare una parte del mestiere a scuola vuol dire per l'apprendista potersi esercitare e imparare in un luogo dove si è protetti perché si evita, ad esempio, il contatto con le macchine pericolose, dove fare prove protette e cominciare a fare esplorazioni. Uno spazio protetto anche dal



punto di vista della vita biologica e sessuale. Ci sono altri spazi protetti: aree di gioco, campi di vacanza, palestre sportive, musei. La gioventù va protetta e in tal senso custodita, ma ciò non vuol dire che quando ci sono gli spazi questi siano di per sé adatti a promuovere, perché al contrario possono anche diventare prigionieri.

Stai forse pensando alla scuola...?

Si certo, anche, anche se bisogna dire che non è così facile fare scuola, specialmente attualmente dove ci sono pressioni politiche sugli insegnanti e tradizioni politiche pesanti, ho sempre paura di criticare la scuola se c'è il rischio di indebolire questo spazio conquistato da una umanità che ricerca la pace mediante soluzioni creative.

Vuoi evitare posizioni descolarizzanti...

Esattamente. Riprendendo il discorso che stavamo facendo, bisogna dire che c'è sempre la necessità di curare questo spazio, ma quando si vedono funzionare le scuole, sembra in realtà che il messaggio politico attuale non sia quello di istituzionalizzare uno spazio per lo sviluppo, la democrazia, la pace con i mezzi della parola, della creatività, della scienza e della tecnica, dell'argomentazione e della responsabilità; ma di promuovere invece una specie di formazione a essere efficienti nel far acquisire agli alunni in modo non critico ruoli specifici di riproduttori di una lista di saperi congelati che spesso non capiscono veramente e di cui non sanno sempre che fare. Gli alunni invece devono capire in primo luogo che cosa sia questa attività dello studiare e comprendere a scuola. Si tratta di una particolare attività che si fa a scuola che non va banalizzata, ma al tempo stesso ne va sottolineata la specificità, perché ci sono modi peculiari per realizzare questa comprensione da parte di chi frequenta la scuola. Devo anche aggiungere che spesso la scuola dell'infanzia in molti Paesi è quella che funziona meglio, poiché le insegnanti, non potendo parlare per ore perché i bambini piccoli non sono capaci di attenzione, organizzano per loro altre attività, altri spazi che inducono sviluppo. C'è molto da imparare dalla scuola dell'infanzia! Successivamente però nella scuola si perde progressivamente questa attenzione alle capacità del giovane, ai suoi bisogni, alle sue motivazioni e alla necessità di dare significato agli sforzi richiesti. C'è ancora un altro aspetto che vorrei segnalare, che è quello per cui i genitori, propriamente nei Paesi latini, non hanno voce a scuola, non possono condividere i loro pareri; nei Paesi di lingua francese ad esempio, il francese è stato imposto al di là delle esigenze, che pure c'erano, di introdurre e di tener conto di altre lingue. Spesso le culture e gli sforzi educativi dei genitori vengono disprezzati o giudicati negativamente. Queste scelte mettono i bambini in strane posizioni perché la scuola vuole trasmettere valori, conoscenze e attitudini senza tenere conto di quelli della famiglia; la scuola si presenta allora come luogo in cui c'è un pesante

rapporto di forze, non di collaborazione. Ciò crea un clima relazionale più difficile e una simile insoddisfazione, inoltre, viene usata politicamente, non sempre per rispondere al problema reale, ma realizzando un rapporto di forze attraverso il bambino per ragioni elettorali e configurando così la scuola non come un luogo di collaborazione autentica.

Vorrei riprendere il tema dello spazio 'custodito' per i giovani, proponendoti di prendere in carico le critiche che vengono rivolte all'eccessiva protezione dei giovani: come rispondere all'evidente più lunga 'infantilizzazione' attuale dei giovani? Che cosa non ha funzionato?

Non so bene come rispondere perché è un problema complesso; vi sono tuttavia due abitudini che non ci aiutano: la prima si riconduce a un atteggiamento molto cognitivo – eccessivamente cognitivo, facendo della cognizione e del sapere delle cose distaccate dalla vita e dall'azione – per il quale alla scuola pertiene il sapere, ma un sapere distaccato da tutto il resto, dall'affettività, dalla *Weltanschauung* del mondo, come se fosse in gioco solo i processi cognitivi; la seconda si riferisce all'ideologia occidentale, centrata sull'individuo come individuo (questo è certamente positivo) ma visto senza famiglia, né uomo, né donna, distaccato dalla memoria, dalla cultura, senza contesto. Invece è importante capire la persona, come si appoggia sulle sue esperienze culturali, sempre inserita in un contesto, in situazioni socio-storiche precise, con conflitti, paure e aspirazioni. Se si capisse molto meglio tutto questo si prenderebbe sul serio anche nell'infanzia e nell'adolescenza il rapporto fra giovane e contesto. Il rapporto con il contesto è stato pensato già nel momento dell' 'Educazione nuova', da Dewey, dallo scoutismo, da Decroly, da Freinet e altri; tuttavia tale prospettiva era rivolta allo sviluppo non solo della mente cognitiva, ma all'educazione allo sviluppo complessivamente, alla presa di responsabilità, prima in situazioni protette sicure, dove c'è aiuto in caso di fallimento. Un'altra cosa che mi preoccupa è dove si impari a fare democrazia, non certo a scuola. Spesso è anche difficilissimo per i genitori far valere i diritti dei giovani a scuola, infatti il concetto dei diritti degli studenti non esiste. È difficile lo sviluppo nella scuola del senso di responsabilità e dei diritti degli altri: così lo spazio custodito della scuola rappresenta una protezione per l'infanzia, non per persone quasi adulte che crescono, perché si mantiene uno status di infanzia letteralmente 'che non può parlare'; c'è proprio un problema, una contraddizione nella società democratica: c'è preoccupazione, anche a livello europeo, per il senso civico nei giovani, ma essi hanno pochissime opportunità di sviluppare questo senso. Si spiegano le istituzioni, si aiutano se mai i giovani a diventare membri di un partito, ma si dimentica che il centro del problema è imparare a gestire la vita in gruppo, imparare a difendersi e a capire la società e a diventare capaci di reinventarla per i secoli futuri. Su questo la scuola è rimasta un'istituzione dell'Ottocento. Veramente questa è un'istituzione in un certo modo da reinventare; in psicologia gli studi sulla socializzazione, per esempio,



hanno parlato di *scaffolding* per bambini, ma così facendo lo hanno reso un problema soprattutto cognitivo e non di socializzazione e anche di come si gestiscono le emozioni, come si entra in relazione, come davvero si entra in società. Alcuni hanno fatto questo tipo di studi tanti anni fa, ma ora queste ricerche non sono più al centro dell'attenzione.

Per quanto riguarda gli studi è anche un problema di ricerca: è più semplice indagare separando e dividendo, insomma con una prospettiva riduzionista; volevo tuttavia proporti una mia riflessione tratta dall'esperienza del convegno ISCAR di questi giorni, che è quella di notare che nei riferimenti bibliografici ci sono molti richiami a classici e meno a contributi recentissimi.

Penso che quanto dici sia vero e che ci sia un grande problema che potrebbe asfissiare la psicologia, la pedagogia e le scienze sociali, con i mezzi tecnologici nuovi, tutte queste pubblicazioni che misurano l'*impact factor*, con le regole che vanno crescendo su dove i giovani ricercatori devono pubblicare con criteri molto rigidi, con il continuo riferimento alle misure bibliometriche, sulla base delle quali i giovani devono pubblicare su riviste articoli brevi, 10-15 pagine con metodologie già conosciute: ma così non ci saranno più né Piaget, né Dewey, né Vygotskij, proprio per fare carriera. Per fare carriera nell'accademia, un po' di apertura, conoscenze larghe e contributi innovativi non valgono? Perché lasciar credere ai giovani ricercatori che quello che devono fare è un articolo in tale e tal altro modo con una metodologia già conosciuta? Ho saputo poi che in alcuni circoli si possono citare solo i lavori pubblicati dal 2000 in poi, quelli di prima non contano: questa accelerazione di pezzetti piccoli, di tutte queste piccole ricerche può aiutare a fare carriera, ma non ci aiuterà mai a ottenere una comprensione complessiva, una comprensione atta a capire i problemi e le sfide di questo secolo, una comprensione alta, con opere originali; aiuterà i giovani forse a imparare a scrivere e a pubblicare, ma non aiuterà a produrre opere innovative che reggano il tempo e a consentire di riassumere il passato e inventare il futuro, ci mancherà proprio quello che è il contributo più specifico della ricerca scientifica.

Ma quali argini individui rispetto a questo?

Sai, in primo luogo riderne, perché mettere pezzi piccolini in riviste che sono quasi riviste di archivio con un gioco di *impact factor*, perché la casa editrice ha detto che questa rivista ha un più alto indice, essere bravo a citare, lavorare e pubblicare diviene un gran gioco di strategie che va appreso; certo ci sono aspetti positivi in questo *training* e nella spinta a stabilire contatti internazionali e a far conoscere i propri lavori, ma quelli negativi non sono da sottovalutare, perché diviene un gioco di per sé che non ha niente a che fare con un'attività scientifica; può darsi che per la biologia, la fisica sia possibile, è un altro mondo, ho visto di re-



cente una pubblicazione con cento nomi come autori a firmare, è perciò davvero un altro mondo, ma nelle scienze umane questo modo di gestire le pubblicazioni scientifiche non risponde a tutti i bisogni, forse solo ad alcuni. Lo stesso è per valutare la carriera dei giovani; appartengo a una generazione che ha visto professori che non scrivevano, e questo certamente non va, ma ci sono vari tipi di scritti, ora invece siamo diventati monoculturali. Questo mi riporta a una domanda che mi avevi fatto prima, io penso che ci si è concentrati sulla cognizione astratta come quasi unico oggetto di attenzione; posso dire invece che la cosa più interessante nella prospettiva di questo convegno ISCAR è proprio al contrario l'invito a studiare l'*attività*: l'attività è una cosa complessiva che va al di là dello studio del pensiero isolato; quando si parla di azione si entra in un altro tipo di complessità e mi sembra molto importante affrontare questa complessità, la complessità del reale, perché si fa riferimento a un altro tipo di complessità con dimensioni diverse: tempo, spazio, mezzi diversi e con reti di relazione fra persone diverse.

Hai delineato un quadro un po' preoccupante, soprattutto per coloro che si apprestano alla carriera scientifica nel nostro settore; quali consigli allora daresti ai giovani?

Ti sembrerà strano quello che sto per dirti, ma direi loro di lavorare per qualche anno a metà tempo all'università e impegnarsi fuori, in un'azione sociale, politica o imprenditoriale, immergendosi così nella realtà e prendendosi il tempo per riflettere e per pensare a quello che si sta imparando nell'azione e che può informare la loro azione scientifica; si tratta inoltre di riflettere su questa eccezionale fortuna che ha la ricerca scientifica quando si impara la riflessione critica, la distanziamento, l'obiettività, la ricerca della prova e dell'argomentazione. Scopriamo che è necessario sfruttare il tempo di riflessione, che è fecondo il dubbio sulla strada del sapere e dell'innovazione!

Ma così scriverebbero ancora meno...

Non dovrebbe essere così per tutta la vita, ma all'inizio dovrebbero imparare a tener conto di più dell'*audience*, dei destinatari e non fare ricerca come un esercizio scolastico. Direi di più, nella mia carriera accademica ho trovato che i colleghi più interessanti hanno sempre avuto un'altra attività – di cui parlano però poco – che è nutrita dalla ricerca accademica e viceversa. La dimensione dell'azione nella complessità della realtà la dobbiamo scoprire per far entrare nell'azione aspetti propri della riflessione e dell'indagine, l'accademia dovrebbe essere la 'esperta della riflessione e dell'indagine'. Ti porterò un esempio: abbiamo sviluppato con alcuni colleghi un metodo di lavoro per un *training* per persone che avrebbero dovuto fare azioni formative per adulti. Invece di dare a loro un insegnamento *top-down*, abbiamo accompagnato questo con varie altre proposte



(scambi di informazione tra i partecipanti, incontri con specialisti, letture condivise, rete di contatti ecc.) tra le quali una formazione alla ricerca. Imparando a fare ricerca si impara a identificare domande, costruire una problematizzazione, osservare la realtà, ammettere che le ipotesi possono essere sbagliate e basate su pregiudizi, organizzare le risorse necessarie per trovare risposte. Così facendo, si impara il dubbio che permette di scoprire altri punti di vista, di imparare nuove metodologie, di valutare saperi e abitudini (spesso confusi l'uno con l'altra), di rendere conto della propria decisione argomentandola e di aumentare la consapevolezza delle conseguenze delle decisioni prese. Questi adulti-studenti hanno imparato a farsi domande nuove nel campo professionale, a confrontarsi con ciò che di diverso veniva loro incontro, rispetto a quello che si aspettavano, perché loro stessi lo scoprivano e questo ha creato una dinamica riflessiva, esplorativa. Ed è ciò che abbiamo imparato noi stessi nel fare scienza; ciò per loro ha significato anche dare mandati di ricerca, riconoscendo quello che non erano in grado di fare da soli, divenendo così interlocutori capaci di discutere e di indicare cose importanti professionalmente che meritano di essere studiate e che l'accademia non poteva individuare da sé.

Ci sono altre cose che vorresti dirmi, perché io starei qui a sentirti per ore...

Io, se potessi sognare un po', darei responsabilità ai giovani, da giovanissimi, a 12-13 anni. La scuola potrebbe preparare per loro esperienze *ad hoc*, ma ciò è possibile soltanto se la scuola impara ad ascoltare le esperienze che i giovani stanno già facendo, su questo penso che ci sia ancora molto da fare. In Svizzera noi siamo molto orgogliosi del nostro sistema di formazione professionale duale e in un certo modo è giusto, ma il problema è che non ci sono studi seri sulle difficoltà del fare e non ci sono studi che mostrino le difficoltà dei giovani che sono inseriti in un mondo adulto, anche violento e magari sono sfruttati per compiti che non sono formativi, per questo non ne faccio un mito orgoglioso. Penso che studiare il sistema duale potrebbe aprire l'immaginazione per scoprire vie nuove e dare opportunità ai giovani di diventare membri efficienti della società più rapidamente. In correlazione, si deve sviluppare l'apprendimento per tutto l'arco della vita e trovare i mezzi per aprire scuole pubbliche per adulti, se non a tempo pieno, in momenti particolari della vita; certo c'è un problema di finanziamenti, ma piuttosto che investire per quasi vent'anni di scuola e università per giovani che forse non sanno nemmeno perché devono studiare, sarebbe meglio investire parte di queste stesse somme in un altro modo lungo tutto l'arco della vita.

Ti ringrazio davvero e spero che avremo altre occasioni per continuare a parlare insieme di questi temi.