

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 23 (2001)

Heft: 3

Artikel: La Situated Cognition in Italia : stato dell'arte

Autor: Iannaccone, Antonio / Ligorio, M. Beatrice

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786644>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La Situated Cognition in Italia: stato dell'arte

Antonio Iannaccone e M. Beatrice Ligorio

L'articolo esamina i contributi teorico-metodologici ed empirici che caratterizzano la presenza della Situated Cognition in Italia. Muovendo dagli spunti culturali che ne hanno agevolato la diffusione nel panorama della psicologia italiana, la rassegna individua tre principali campi applicativi nei quali poter collocare le ricerche ispirate alla prospettiva situata. Si tratta dei contesti educativi, dei contesti sociali e comunicativi ed infine dei contesti tecnologici. Dall'analisi complessiva delle ricerche emergono alcuni elementi comuni alle diverse opzioni metodologiche ed empiriche e, contemporaneamente, la notevole potenzialità euristica ed applicativa di tale prospettiva.

Premessa

Considerati i problemi teorici e metodologici che, ancora oggi, caratterizzano il costruito in questione, l'analisi dello stato dell'arte della *Situated Cognition* in Italia impone l'individuazione preliminare di qualche elemento di riferimento di carattere più generale. La presente premessa costituisce un tentativo di definire tali coordinate.

Kirshner e Whitson (1997), nel fare un bilancio, teorico e metodologico, di quanto emerso nell'ultimo decennio nel quadro dell' *approccio situato*, paragonano la profondità e l'incisività dei cambiamenti a quanto era avvenuto, nella storia della psicologia, nel passaggio dal behaviorismo al cognitivismo. Il dato rilevante per le scienze dell'uomo è, come tali autori sostengono, la messa in mora di una certa concezione della conoscenza e dell'apprendimento (intesi come risultato dell'esperienza dell'individuo in un mondo stabile ed oggettivo) a favore dell'opportunità di esplorare tali costrutti considerandoli processi che avvengono in mondi locali, soggettivi e socialmente costruiti. Si tratta di un'idea che ha aperto nuovi e promettenti scenari per la ricerca psicologia e le sue applicazioni sia in Europa che nel Nord America (Brown, Collins & Duguid, 1989; Collins,

Brown & Newman, 1989; Forman, Minick & Stone, 1993; Greeno, 1993; Lave, 1988, 1991; Newman, Griffin & Cole, 1989; Resnick, 1987; Resnick, Levine & Teasley, 1991; Rogoff, 1990; Salomon, 1993).

Il punto di forza più evidente di tale prospettiva è la sua potenziale capacità di proporre interpretazioni, sociali e culturali, dell'attività cognitiva e dei processi di apprendimento, capaci di rendere conto con efficacia dell'ampia e complessa gamma di situazioni e processi che caratterizzano l'acquisizione e l'utilizzo di quelle conoscenze che gli individui impiegano nella vita quotidiana e nelle situazioni formali (contesti lavorativi e contesti formativi). A dispetto di questa visione ottimistica dell' *approccio situato*, un certo versante critico sostiene che proprio il mancato raggiungimento di quest'obiettivo scientifico e metodologico, (Kirshner & Whitson, 1997; Perelman, 1992), abbia indebolito la portata innovativa del cambiamento di paradigma. Uno dei maggiori rischi ipotizzati (Kirshner & Whitson, 1997) è che la *prospettiva situata* si radicalizzi nella contrapposizione alla prospettiva *individualista*, ponendo in secondo piano l'indispensabile articolazione, nella spiegazione dei processi cognitivi e di apprendimento, dell'individuo con le dimensioni sociali e culturali. D'altra parte, al dibattito sullo statuto epistemologico dell' *approccio situato*, che non sembra aver ancora raggiunto una posizione di equilibrio, si affianca un'attività di ricerca, ricca ed articolata e, contestualmente alla realizzazione delle ricerche, sono emersi alcuni rilevanti elementi metodologici. Oltre al più generale rifiuto del *dualismo mente – corpo*, la più evidente (e tuttora controversa) opzione è quello relativa all' *unità di analisi* che, nella *prospettiva situata* è generalmente costituita dal *setting* socioculturale, scelta alternativa al *focus* sull'individuo, tipico del cognitivismo. Sul piano più specifico degli oggetti di analisi, inoltre, l'attenzione dei ricercatori viene spostata dagli *individui* alle *pratiche* che caratterizzano l'attività di tali individui nei diversi contesti. Resnick, Säljö e Pontecorvo (1997) individuano quattro principali concetti capaci di fornire una metodologia di analisi delle pratiche situate. Si tratta del ruolo del *discorso* nel coordinamento di complesse attività cognitive, del *ragionamento e dell'apprendimento* intese come attività socialmente distribuite, dei *limiti sociali e istituzionali alla cognizione* e del *ruolo svolto dalle tecnologie dell'apprendimento*. Si tratta di concetti che guidano l'analisi del ricercatore indipendentemente dal contesto di applicazione e in quanto tali vanno considerati come interdisciplinari. In Italia, l'approccio situato, pur riprendendo le istanze avanzate in campo internazionale, ha manifestato una sua peculiarità metodologica e un certo numero di specifici risultati scientifici.

La Situated cognition in Italia

Tenendo conto degli elementi di carattere generale presentati in premessa, il posizionamento della *Situated cognition* nell'ambito della ricerca psicologica ita-

liana, richiede qualche riferimento ad alle coordinate scientifico-culturali contestuali all'apparire di tale paradigma. Fra queste andrebbero menzionate l'orientamento decisamente *socio-costruzionista*¹ e *interazionista* della psicologia sociale in Italia (Doise & Palmonari, 1984; Palmonari, 1995; per un'analisi complessiva di tale orientamento teorico-metodologico in Italia vedi anche: Contarello & Mazza, 2000; Emiliani & Zani, 1998); la sua apertura alla *Cultural Psychology* (Mantovani, 1998; 2000a; Mecacci, 2000) e l'esplicita opzione di una certa parte della psicologia dello sviluppo per *l'analisi della complessa articolazione fra processi educativi e contesti sociali e culturali* (Carugati & Selleri, 1996, 2001; Pontecorvo, 1999). In un siffatto panorama scientifico-culturale, articolato e complesso, è possibile collocare gli studi e le ricerche che hanno fatto riferimento all'*approccio situato* in Italia, in tre principali campi applicativi: *i contesti educativi, i contesti sociali e di comunicazione, i contesti tecnologici*. Tale distinzione, considerati gli aspetti teorico-metodologici comuni ai tre campi applicativi, manifesta qualche limite per le numerose ibridazioni e contaminazioni fra le tre aree. Queste tendenze all'integrazione fra campi applicativi diversi costituiscono comunque elementi di forte arricchimento e di incisività euristica della *prospettiva situata* nel suo complesso.

I contesti educativi

Fra i contributi italiani che fanno riferimento all'*approccio situato* come prospettiva di analisi, in senso lato, delle problematiche educative si collocano i lavori di Carugati e Selleri (1998, 2001) e di Pontecorvo (1999). Si tratta di saggi che tentano, con finalità essenzialmente manualistiche, di rendere conto delle problematiche del mondo dell'educazione attraverso costanti ed approfonditi riferimenti alla tradizione socio-culturale, al costruzionismo sociale post-piagetiano, alla psicologia bruneriana post-cognitivista. Va segnalato inoltre che dagli inizi degli anni '90, in Italia, sono apparse, fra l'altro, diverse collettanee di saggi di ricercatori italiani e stranieri su *sociogenesi delle operazioni cognitive* (Gilli & Marchetti, 1991), *interazioni sociali e conoscenza a scuola* (Pontecorvo, Aiello & Zucchermaglio, 1991) *contesto, conoscenza e teorie della mente* (Liverta Sempio & Marchetti, 1995), *concezioni integrate dello sviluppo* (Marchetti, 1997). Si tratta di saggi che rimandano in modo più o meno esplicito al background teorico e metodologico dell'*approccio situato*. A questi andrebbero aggiunti, per ragioni analoghe, due numeri monotematici della rivista «Rassegna di Psicologia» dedicati a *Discorso e pratiche sociali in contesti naturali e simulati* (1994, a cura di De Grada) e a *La mente argomentativa* (1997, a cura di Pontecorvo). Anche in Italia, l'adozione dell'*approccio situato* in campo educativo risponde, come è il caso dei lavori classici americani (Brown, Collins & Duguid, 1989; Greeno, 1993), all'esigenza di riformulare i paradigmi utilizzati nella spiegazione dei processi di apprendimento. Il cambiamento più incisivo concerne l'adozione di un nuovo punto di osservazione: non più le abilità di studio o il rapporto tra sviluppo e apprendimento, ma l'interconnessione tra obiettivi educativi, contesti di apprendi-

mento, processi socio-cognitivi e pratiche sociali e culturali. Si parla così di *apprendimento situato* e con esso s'intende la costruzione «in e con» contesti diversi, non di un sapere oggettivo, bensì della mediazione ed integrazione fra tutte le diverse prospettive attraverso le quali si può conoscere un dato oggetto o evento. Il denominatore comune di molte delle ricerche italiane è l'emergere di *nuovi contesti di analisi e di studio*; si tratta, in molti casi, di situazioni non considerate dalla prospettiva cognitivista come suscettibili di analisi rilevanti. Situazioni e luoghi non necessariamente scolastici, per esempio i luoghi domestici e le interazioni informali che si svolgono durante le cene in famiglia (Pontecorvo & Fasulo, 1997, 1999), attivano processi di apprendimento interessanti ed utili per capire i meccanismi sociali e culturali, proprio in quanto situazioni nelle quali gli individui interagiscono ed apprendono «naturalmente». Anche nel contesto tradizionale della classe, l'*approccio situato* consente di predisporre in modo innovativo le situazioni di apprendimento. L'assunzione di un punto di vista *situato* ha, infatti, agevolato l'innovazione delle pratiche educative, nelle quali i materiali e le tecnologie utilizzati assumono un ruolo rilevante. Questi due aspetti hanno radicalmente modificato la definizione di *oggetto*, di *luogo* nonché di *risultato dell'apprendimento*. *Oggetto* di analisi sono diventati quei processi che, lasciando emergere aspetti culturali e sociali, sottintendono l'apprendimento come modalità di costante interazione con l'ambiente mentre il *luogo* dell'apprendimento non è più la scuola in quanto tale, ma ogni situazione nella quale si interagisce con gli altri e con «artefatti» culturali, sia in contesti appositamente predisposti (come appunto a scuola) che naturalmente determinati (come in famiglia). In questa prospettiva, il *risultato* dell'apprendimento non coincide unicamente con ciò che chi apprende «sa in più», dato che emerge solitamente dalla comparazione fra il momento iniziale e quello conclusivo dell'azione/interazione, ma comprende anche i *modi* di espressione delle conoscenze, l'aumento delle capacità argomentative, di problematizzazione e di risoluzione creativa ed innovativa di conflitti (Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 1991). In uno studio comparativo, già citato (Resnick, Pontecorvo & Säljö, 1997), con un sostanziale contributo italiano, è stato evidenziato come gli strumenti di apprendimento (non necessariamente fisici), quando *situati* in uno specifico contesto, modificano sostanzialmente i processi psico-sociali in atto e le metodologie di analisi. Ne è un esempio il ruolo dell'attività discorsiva nella modulazione dei processi socio-cognitivi descritto nel lavoro di Girardet e Fasulo (1997) sulla storia. In questa ricerca il contenuto didattico non è considerato esclusivamente come *materiale* da apprendere ma come strumento per favorire la discussione, l'assunzione di punti di vista altrui e l'esplicitazione del proprio punto di vista. Sono stati messi a disposizione dei ragazzi documenti originali in forma di testi descrittivi delle abitudini dei popoli barbari e di lettere del tempo e i ragazzi sono stati invitati a leggere i testi e discuterli in modo critico per ricavarne un'implicita visione del materiale come fonte di verità non necessariamente indiscutibile. La consegna data è stata quella di leggere le fonti, discuterne in gruppo ed infine

scrivere dei testi in forma di lettera immaginando di assumere la prospettiva del popolo barbaro. Oggetto di analisi è qui, oltre all'interazione di gruppo, l'interazione con il materiale disponibile e con quello prodotto successivamente.

Da un diverso punto di vista la *prospettiva situata* ha consentito anche di analizzare fenomeni come l' *abbandono scolastico* (che, nel sistema formativo italiano, raggiunge punte di considerevole rilievo). Liverta Sempio (1999), analizzando la letteratura sull'abbandono scolastico, ne mette in rilievo la sua dimensione relazionale e assumendo una concezione dell'apprendimento come *attività situata e culturale*, sottolinea il carattere di reciprocità dei processi di insegnamento- apprendimento, la cui interruzione può condurre all'abbandono scolastico. Da una prospettiva analoga, sempre in relazione al problema dell'abbandono del percorso formativo nel biennio della scuola superiore, Iannaccone, Cozzolino e Forino (in stampa), mostrano come tale fenomeno possa essere analizzato, in modo più adeguato rispetto agli approcci tradizionali, spostando l'attenzione dalle competenze cognitive e dal generico effetto delle variabili sociologiche (elementi spesso chiamati in causa per spiegare gli abbandoni) al senso di identità sociale e alle rappresentazioni dell'ambiente sociale che questi ragazzi elaborano nel corso dell'esperienza scolastica. I risultati della ricerca sottolineano come proprio la mancata integrazione della storia personale e della propria esperienza con le attese e rappresentazioni aspecifiche e *non situate* del sistema formativo costituisca l'elemento cruciale dell'instabilità, nei ragazzi, del processo di attribuzione di *senso* (Bruner, 1996) alle attività educative.

Contesti sociali e di comunicazione

La psicologia sociale che ha tradizionalmente privilegiato come ambiti di ricerca i fenomeni di interazione tra gruppi e all'interno di gruppi, da qualche decennio presta attenzione al punto di incontro tra variabili di carattere individuale e variabili relative al contesto in cui i soggetti agiscono e interagiscono (Arcuri & Castelli, 2000; Mantovani, 1995a; Mecacci, 2000; Mininni, 2000). Nel panorama italiano della psicologia sociale un certo numero di posizioni teoriche e di linee di ricerca hanno evidenziato come, attraverso l'analisi *situata* delle azioni, sia possibile risalire agli aspetti salienti dei contesti di interazione, alle caratteristiche determinanti del compito e alle variabili salienti della personalità degli attori. Mantovani (1995a) mostra come, per gestire questa complessità, gli attori (nell'ambito delle esperienze quotidiane) semplifichino le situazioni. Essi ritagliano all'interno delle situazioni

delle finestre più o meno ristrette attraverso cui riescono a mettere a fuoco ciò che loro interessa e ad intervenire sugli aspetti della situazione che sono maggiormente connessi ai loro scopi. La creazione della finestra, se da un lato riduce drasticamente la quota di informazione che viene presa in considerazione dall'attore rispetto a quella potenzialmente disponibile nell'ambiente, dall'altro lato consente un'analisi più approfondita degli aspetti rilevanti della situazione, grazie alla allocazione intensiva delle risorse attenzionali e pratiche dell'attore »

(Mantovani, 1995a, p. 21-22). La selezione delle informazioni, o per dirla con Mantovani, il ritaglio delle finestre, è costantemente accompagnato da un lavoro di interpretazione che contemporaneamente dà senso alle informazioni ritagliate e guida il processo di selezione delle stesse conducendo alla scelta di quelle coerenti con le interpretazioni in corso. Mantovani (2000a) approfondisce ed elabora quest'impostazione in *campo ergonomico* dove, optando per un'interpretazione del lavoro *umano in situazione* (e dei forti cambiamenti che lo hanno investito) l'autore rimanda ai costrutti di *azione situata*, *conoscenza socialmente distribuita* nei gruppi, *trasmissione culturale* delle abilità nelle comunità di pratiche. Nell'analisi dei cambiamenti che hanno caratterizzato l'ergonomia a partire dagli anni '70, Mantovani mostra come sia stata abbandonata l'idea di *prestazione* di individui isolati (e di *compito* slegato dal contesto) per assumere una prospettiva attenta alle relazioni che intercorrono fra le persone e fra persone e ambiente. In questo senso, gli elementi centrali che concorrono a definire la situazione di lavoro divengono gli strumenti usati, i rapporti con gli altri membri del gruppo, le caratteristiche dell'organizzazione. Anche negli studi sull'*expertise* si evidenzia una sorta di transizione da una concezione centrata sull'individuo ad una concezione che ne sottolinea il carattere sociale; l'unità minima di analisi diventa così l'*esperto-nel-contesto* (Carassa, 2000). L'adozione di questa prospettiva lascia emergere due problemi abbastanza tipici della *situated cognition*: la necessità di definire i contesti fisici/sociali/culturali in cui l'*expertise* prende vita e l'esigenza di teorie psicologiche in grado di rendere conto del funzionamento della mente nel mondo reale (Carassa, 2000; Geminiani, Carassa & Bara, 1996).

Un altro settore della psicologia sociale italiana interessato alla *prospettiva situata* è quello della relazione fra costruzione degli aspetti identitari e strumenti di mediazione comunicativa con un interesse ampliato anche alla mediazione televisiva. L'analisi delle identità virtuali in contesti creati dalla comunicazione mediata dal computer assume una certa rilevanza grazie, ad esempio, agli studi di Riva e Galimberti (1998), ma anche a quelli ulteriori di Talamo e Ligorio (2001). In questi studi l'*approccio situato* ha consentito di definire il contesto come uno spazio d'interlocuzione in cui i partecipanti possono costruire e ricostruire socialmente i significati dell'interazione così come il «posizionarsi» di aspetti identitari rilevanti per l'interazione. Si supera così la contrapposizione, nata oltreoceano, tra la definizione di contesto come determinato dalle risorse tecniche dello strumento utilizzato e la definizione di contesto che mette al centro la nozione di presenza, o meglio telepresenza, sociale. Le identità virtuali risultano pertanto costruite in modo strategico, in coerenza con gli scopi dell'interazione e usando tutte le risorse che i vari sistemi tecnologici mettono a disposizione.

Altri autori (Mininni & Annese, 1997, 1999) hanno condotto studi in cui sono state analizzate alcune forme specifiche di spettacolo televisivo come risorse da impiegare nel quotidiano processo di sense-making. L'*approccio situato* ha consentito, in questi studi, di definire un sistema di duplice relazione tra il pro-

cesso di costruzione testuale determinato dal linguaggio televisivo e quello di costruzione identitaria. Lo stile televisivo offre un modello di costruzione identitaria e di costituzione di un gruppo sociale preciso, accomunato dalla fruizione televisiva, senza distinzione tra produttore e ricevente. Tale approccio ha messo in evidenza anche l'utilizzo di sperimentazioni linguistiche ardite e scelte stilistiche originali suscettibili di concorrere all'elaborazione di un'identità centrata sull'immagine di sé e sulla valorizzazione dei rapporti di socializzazione. Anche il ruolo del pubblico dei *talk show* assume un profilo di comunicazione analizzabile nei termini di affermazione d'identità e rappresentazione sociale al di là dello schermo.

Contesti tecnologici

In questa sezione sono state raccolte quelle ricerche che hanno come oggetto di analisi la progettazione di nuova tecnologia non finalizzata a sé stessa ma intesa come un'impresa culturale che costringe lo psicologo e il «tecnologo» a collaborare ed interagire strettamente e rende entrambi più simili ad antropologi attivisti piuttosto che a studiosi di laboratori (Mantovani, 2000b; Zuccheromaglio, 2000). E' evidente che l'uso delle tecnologie ha un ruolo importante in entrambi i contesti di studio già esaminati (educativi e sociali), ma va distinto un discorso *sulla* tecnologia all'interno di contesti che hanno vita e forma anche senza di essa, osservando come l'introduzione delle tecnologie abbia modificato settori di indagine e di studio già preesistenti, da un discorso *della* tecnologia di per sé, che riguarda il modo in cui le tecnologie vengono progettate e costruite per meglio entrare a far parte del contesto d'uso a cui sono destinate. L'aver voluto specificare questo contesto di ricerche nasce anche dalla constatazione che i contributi italiani hanno dimostrato come nuovi oggetti di indagine acquisiscano rilevanza a sé proprio grazie all'*approccio contestualizzato e situato*. Si deve alla definizione di Suchman (1987) di *azione situata* il radicale mutamento di prospettiva nella progettazione delle tecnologie: dall'*user model* in cui si incorporava nella macchina un modello dell'utente, si passa alla progettazione di tecnologie capaci di fornire una guida *situata* e in real-time all'utente che, il più delle volte, vuole rendere efficace la sua prestazione usando il software come mediatore capace di creare contatti e relazioni anche con altri utenti e non solo con la macchina. L'*azione* non è più vista come la semplice esecuzione di un piano precostituito, come comunemente è stata considerata dalla Intelligenza Artificiale, ma un adattamento plastico alle particolarità delle situazioni e delle circostanze (Mantovani 1995b, 2000a; Cordeschi, in stampa). Il mutamento di prospettiva rispetto alla teoria dell'elaborazione dell'informazione è considerevole: l'azione da aspetto marginale, considerato solo in relazione alla scomposizione degli obiettivi, diventa l'elemento in grado di rendere conto del complesso sistema di interdipendenze cognitive e contestuali su cui poggia il sistema di significati e di conoscenze. Altri ricercatori italiani (Mantovani, 1996; Riva, 2000; Riva & Galimberti, 1997, 1998) si sono occupati di ambienti di lavoro mediati dal com-

puter. Riva (2000) analizza da una *prospettiva situata* i nuovi ambienti comunicativi che progressivamente vengono implementati nel mondo del lavoro: CMC (Computer Mediated Communication) e la CSCW (Computer Supported Cooperative Work). L'autore sostiene che queste nuove modalità di lavoro « *hanno spostato l'attenzione su una rete di interazioni, con e attraverso il computer. In questo senso i computer sono diventati artefatti, oggetti che modificano e sono modificati dall'interazione dei diversi utenti* » (p. 204). Sempre secondo Riva (2000), le varie tecnologie della comunicazione, dalla posta elettronica alla realtà virtuale, che rendono superflue le interazioni fisiche in molte delle forme collaborative legate al mondo del lavoro e alla presa di decisioni, per essere efficaci debbono garantire agli attori una sensazione di presenza. Sensazione che, come è evidente anche nella *prospettiva situata*, si fonda su due elementi: « *la presenza di una cornice culturale e la possibilità della negoziazione sia delle azioni che del loro significato* » (p. 219). Nell'analisi delle *comunità di pratiche lavorative* Zucchermaglio (2000) mostra come, in una *prospettiva situata*, non esista l'utente generico delle tecnologie ma piuttosto diversi partecipanti ad una comunità di pratiche che attribuiscono significato alle tecnologie, nei diversi contesti d'uso, attraverso « *un'attività di costante negoziazione continua sui loro possibili usi (e non usi), vantaggi (e svantaggi) e peculiarità* » (p. 201). L'impostazione dell'autrice (Zucchermaglio, 2000) mette in evidenza « *l'inseparabilità delle pratiche lavorative dagli strumenti messi a disposizione dalla cultura in cui queste hanno luogo, rendendo centrale l'analisi di come ogni artefatto permetta lo sviluppo e la realizzazione di diversi tipi di competenze e pratiche all'interno di specifiche comunità lavorative* » (p. 183).

In Italia, in relazione alla progettazione di software a supporto dell'apprendimento (Computer Supported Collaborative Learning), sono state condotte numerose ricerche in ambito didattico nelle quali non sono state utilizzate tecnologie predisposte a priori: l'intento è stato quello di utilizzare ambienti flessibili ed inizialmente «vuoti» per definire in *itinere* gli aspetti funzionali e di interfaccia (Caravita, Talamo, Ligorio & Colaninzi, 2000; Cesareni, Ligorio & Pontecorvo, 2000; Ligorio, 2001). La tecnologia utilizzata va dalle banche dati multimediali e condivise che i ragazzi hanno potuto modificare e riempire (è il caso de «Il nostro mondo», ipertesti da costruire in rete «Il castello» – url: 194.183.21.44/castello3), a prodotti ipertestuali da costruire in rete (un castello medioevale), fino ai mondi virtuali tridimensionali e cross-nazionali («Euroland» – url: www.garamond.it/euroland) interamente costruiti da alcuni ragazzi della scuola dell'obbligo di due Paesi Europei (Italia e Paesi Bassi). In tutti i casi, gli ambienti telematici sono stati arricchiti e integrati con diversi *tool* di comunicazione sincroni e asincroni. L'*approccio situato* adottato in queste ricerche ha consentito di riflettere sulla metodologia dell'introduzione a scuola della tecnologia didattica, di avere accesso a dati che non riguardano solo l'apprendimento in termini di accrescimento di conoscenza e di capire meglio come la tecnologia didattica dovrebbe essere disegnata per meglio realizzare gli scopi didattici. I primi due aspetti che andrebbero meglio collocati nella sezione in cui si è di-

scusso l'impatto dell'approccio situato in contesti educativi, saranno qui brevemente presi in esame solo per evidenziarne i legami con gli aspetti più squisitamente legati alla progettazione della tecnologia. Introdurre tecnologia didattica a supporto principalmente della comunicazione e dell'apprendimento collaborativo, ha implicato delle ricadute anche sui contesti non strettamente tecnologici. Per esempio, si è reso necessario progettare e costruire curricula condivisi tra più classi (Ligorio, Talamo, Baldassarre & Caravita, 1999). I ricercatori (sempre partecipanti attivi nel contesto) hanno aiutato gli insegnanti ad individuare linee tematiche sufficientemente generiche da poter essere condivise anche da classi diverse per livello scolastico e per competenze. Queste linee guida sono state poi «sitate» nei contesti specifici, adattando i contenuti alle singole esigenze, in base ai limiti e alle risorse di ciascuna singola classe. Dal punto di vista dei risultati l'esperienza al computer, seppure in grado di produrre apprendimenti di vario tipo, non viene percepita dagli studenti come annoverabile tra gli apprendimenti scolastici. Proprio l' *analisi situata* è riuscita ad individuare alcune ragioni di questa modalità di percezione da parte dei ragazzi. Il ruolo dell'insegnante cambia radicalmente, meno direttivo ed informativo e più di monitoraggio; inoltre l'insegnante ora ha qualcosa da imparare dagli studenti che molto spesso sanno maneggiare software e computer meglio dei propri docenti. Le tecnologie didattiche hanno una spiccata vocazione a supportare discorsi ed interazioni non legati ad un preciso aspetto curriculare, ma piuttosto multidisciplinare. Gli insegnanti, pertanto, si vedono «obbligati» a lavorare in team, modificando così non solo il rapporto tra docenti e studenti ma anche tra i docenti. Come già evidenziato nell'analisi dei contesti educativi l'approccio situato riesce a modificare i *luoghi* dell'apprendimento, e l'introduzione delle tecnologie predispone ancora un ulteriore *luogo*: usare le tecnologie non significa solo entrare nell'aula informatica ma spesso anche uscire fuori dalla scuola per raccogliere informazioni e dati da inserire nel computer. Cambiano i *materiali didattici* utilizzati: il libro di testo perde il suo predominio per lasciare spazio ai materiali telematici (pagine web, file d'ogni tipo) ma anche i materiali prodotti in classe che diventando facilmente telematici (è sufficiente uno scanner), sembrano acquisire una nuova rilevanza.

Un ulteriore risultato di questi studi è la messa in evidenza della stretta relazione tra apprendimento e relazioni interpersonali tra i vari attori. Il costituirsi ed evolversi di una comunità, l'equilibrio tra l'affermazione e riconoscimento individuale e il rafforzarsi del senso di appartenenza alla comunità appaiono strettamente correlati con i risultati dell'apprendimento. La progettazione di nuova tecnologia didattica deve tener conto di questi risultati e deve, ad esempio, lasciare maggiori margini di «manipolazione» agli utenti finali. In sede di progettazione la collaborazione tra psicologo e tecnologo si allarga così anche agli esperti della scuola, inclusi insegnanti e studenti, che se adeguatamente sostenuti sono in grado di riconoscere le proprie esigenze e di definire come dovrebbe essere la tecnologia a scuola e come dovrebbe essere utilizzata.

Conclusioni

La rassegna di contributi italiani che, a diverso titolo, rimandano alla *prospettiva situata* fa emergere il radicamento di questo costrutto in una tradizione culturale e scientifica ben definita. Si tratta dello stesso orientamento scientifico che ha consentito il progressivo consolidarsi della psicologia sociale italiana (Palmonari, 1995) nel contesto più ampio di quella psicologia sociale europea che, ormai da decenni, si occupa delle dimensioni sociali dei fenomeni psicologici, considerandole unità di analisi *irriducibili a quelle individuali*. E' proprio questa la matrice culturale che, con molta probabilità, ha agevolato l'integrazione italiana della Situated Cognition nelle aree sopra descritte. Ed è forse anche la ragione per la quale la Situated Cognition appare decisamente meno visibile nell'area della psicologia generale italiana, dove l'impostazione è ancora largamente orientata alle metodologie sperimentali classiche. Dal punto di vista metodologico, un aspetto interessante, comune ai diversi lavori italiani presi in esame, riguarda la tendenza a *delineare la specificità* di ciascun contesto di analisi e al tempo stesso di *imparentarsi* con le discipline limitrofe che condividono l'approccio situato. Si tratta di un tentativo, a prima vista contraddittorio, che prende le distanze dai vincoli imposti dalla metodologia sperimentale in senso stretto per puntare all'analisi del *contesto*, considerato come un oggetto di studio con una chiara dimensione di apertura all'imprevisto e al non ipotizzato. I contesti non sono mai definiti a priori ma identificati di volta in volta attraverso metodologie in grado di analizzare la stessa situazione da punti di vista diversi. In tal modo i contesti educativi, sociali e tecnologici non si differenziano più per i tipi di compiti analizzati ma piuttosto in funzione dello specifico punto di vista adottato nell'indagine. Pertanto un certo contesto di lavoro o di studio potrà essere studiato contemporaneamente dal punto di vista dei processi di apprendimento, dei processi sociali e delle pratiche legate all'uso delle tecnologie disponibili. Il punto di forza dell'approccio situato in Italia integrerebbe la capacità di identificare nuove situazioni di studio e di analizzare in modo innovativo contesti e situazioni tradizionali, allo sforzo congiunto dei vari domini d'indagine che condividono questo approccio per individuare elementi metodologici comuni. Naturalmente gli studi italiani non sono esenti dal possibile rischio di una contrapposizione sterile dell'approccio situato alla prospettiva *individualista*, già evidenziato nel panorama internazionale (Kirshner & Whitson, 1997) ma tale rischio appare compensato dall'attenzione rivolta alla costruzione degli aspetti identitari e della sua relazione con l'apprendimento (Lelario, Casentino & Armellini, 1999; Mantovani, 1995a; Talamo & Ligorio, 2001).

Riferimenti bibliografici

- Arcuri, L. & Castelli, L. (2000). *La cognizion sociale. Strutture processi di rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Brown J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. ita. Milano: Feltrinelli 1997).
- Caravita, S., Talamo, A., Ligorio, M. B. & Colanizingari, M. (2000). *The «Our world-project» Case description*. (Final Report: Computer supported collaborative learning networks in primary and secondary education, Annex 2, pp. 95-127). Progetto Europeo n. 2017.
- Carassa, A. (2000). Expertise. La conoscenza entra in azione. In G. Mantovani (a cura di). *Ergonomia*, (pp. 123-150). Bologna: Il Mulino.
- Carugati, F. & Selleri, P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Carugati, F. & Selleri, P. (1998). Quelli che la scuola...il mestiere di alunno nelle culture delle scuole. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 59 (5), 582-597.
- Carugati, F. & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cesareni, D., Ligorio, M. B. & Pontecorvo, C. (2000). «Discover your town». *Case description Historical domain. Italy*. (Final Report: Computer supported collaborative learning networks in primary and secondary education, Annex 2 pp. 57-93). Progetto Europeo n. 2017.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (a cura di). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.Inc.
- Contarello, A. & Mazzara, B. M. (2000). *Le dimensioni sociali dei processi psicologici*. Roma-Bari: Editori Gius Laterza.
- Cordeschi, R. (in stampa). Perché le rappresentazioni. In E. Bottazzini & E. Di Bella (a cura di), *Costruzioni della mente*. Milano: McGraw-Hill-Italia.
- De Grada (a cura di). (1994). Discorso e pratiche sociali in contesti naturali e simulati. *Rassegna di Psicologia*, 3.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1984). *Social Interaction in Individual Development*. Cambridge University Press: Cambridge. (Trad. It. *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Il Mulino: Bologna, 1988).
- Emiliani, F. & Zani, B. (1998). *Elementi di psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Forman, E., Minick, N. & Stone, C. A. (1993) (a cura di). *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Geminiani, G., Carassa, A. & Bara, B. (1996). Causality by contacts. In J.Oakhill & A. Garnham (a cura di), *Mental models in cognitive science. Essays in honour of Phil Johnson-Laird*. Hove: Erlbaum-Taylor & Francis.
- Gilli, G. & Marchetti, A. (a cura di). (1991). *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Girardet, H. & Fasulo, A. (1997). I bambini riscrivono la storia: la costruzione retorica del punto di vista. *Rassegna di Psicologia*, vol. XIV/1, 139- 176.
- Greeno, J.G. (1993). For research to reform education and cognitive science. In L.A. Penner, G. M. Basche, H. M. Knoff & D. L. Nelson (a cura di). *The challenges in mathematics and science education: Psychology's response* (pp. 153-192). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Iannaccone, A., Cozzolino, M. & Forino, F. (in stampa). La dispersione scolastica in prospettiva culturale: storie di mancata integrazione. *Psicologia dell'educazione e della formazione*.
- Kirshner, D. & Whitson, J. A. (a cura di). (1997). *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological perspectives*. Mahwah and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practices. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S.D. Teasley (a cura di). *Perspectives on socially shared cognition* (pp 153-192). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lelario, A., Cosentino, V. & Armellini, G. (1998). *Buone notizie dalla scuola*. Milano: Nuove Pratiche Editrice.
- Ligorio, M.B. (2001). Integrating communication formats: synchronous versus asynchronous and text-based versus visual. *Computers & Education*, Vol. 37 (2), 103-125.
- Ligorio, M.B., Talamo, A., Baldassarre, A. & Caravita, S. (1999). Building the future from the past. *Paper presented at the EARLI meeting, Göteborg*.
- Liverta Sempio, O. (1999). L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento. In O. Liverta Sempio, M. Confalonieri & O. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* (pp. 3-42). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Liverta Sempio, O. & Marchetti, A. (a cura di). (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto conoscenza e teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Liverta Sempio, O. & Marchetti, A. (a cura di) (in stampa). *Teoria della mente e relazioni affettive. Contesti familiari e contesti educativi*. Torino: UTET.
- Mantovani, G. (1995a). *Comunicazione ed identità*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995b). *L'interazione uomo computer*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1996). *New communication environments*. London: Taylor & Francis.
- Mantovani, G. (1998). *L'elefante invisibile. Percorsi di psicologia culturale*. Firenze: Giunti.
- Mantovani, G. (a cura di) (2000a). *Ergonomia*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (2000b). Networks. Reti elettroniche e reti di significato. In G. Mantovani, *Ergonomia* (pp. 153-179). Bologna: Il Mulino.
- Marchetti, A. (a cura di). (1997). *Conoscenza, affetti, socialità Verso concezioni integrate dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Marchetti, A. (a cura di). (2000). *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mecacci, L. (2000). La mente umana e il suo mondo artificiale. In G. Mantovani, *Ergonomia*, (pp. 227-242). Bologna: Il Mulino.
- Mininni, G. (2000). *Psicologia del parlare comune*. Lieu: Grasso Editore.
- Mininni, G. & Annesse, S. (1997). News discourse features and adolescent identity: A diatextual analysis. *International Journal of Psycholinguistics*, vol. 13, n. 1 (36), 5-23.
- Mininni, G. & Annesse, S. (1999). «Io ritengo non solo opportuno, ma necessario ... parlare». Ruoli conversazionali e rappresentazioni sociali del pubblico nel talk show». In L. Haarman (a cura di). *Talk about shows. La parola e lo spettacolo* (pp. 171-188). Bologna: CLUEB.
- Newman, D., Griffin P. & Cole, M. (1989). *The construction zone*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Palmonari, A. (1995). *Processi simbolici e dinamiche sociali*. Il Mulino: Bologna.
- Perelman, L. J. (1992). *School's out: Hyperlearning, the new technology, and the end of education*. New York: Avon.
- Pontecorvo, C. (a cura di). (1997). La mente argomentativa. *Rassegna di Psicologia*, 1.
- Pontecorvo, C. (a cura di). (1999). *Manuale di Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1997). Learning to argue in family shared discourse: the reconstruction of past events. In L. B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge, *Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition*. (pp. 406-442). Berlin: Springer.
- Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1999). Planning a typical Italian meal: a family reflection on culture. *Culture & Psychology*, 5 (3), 313-335.

- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Research*, 16 (9), 13-20.
- Resnick, L. B., Levine, J. M. & Teasley, S. D. (a cura di). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Resnick, L. B., Säljö, R. & Pontecorvo, C. (1997). *Discourse, Tools and Reasoning. Essays on Situated Cognition*. Berlin: Springer.
- Riva, G. (2000). Lavoro e comunicazione mediati dal computer. In G. Mantovani (a cura di). *Ergonomia* (pp. 203-226). Bologna: Il Mulino.
- Riva, G. & Galimberti, C. (1997). L'interazione virtuale. Nuove tecnologie e processi comunicativi. In C. Galimberti & G. Riva (a cura di). *La comunicazione virtuale* (pp. 15-33). Milano: Guerini e Associati.
- Riva, G. & Galimberti, C. (1998). Computer-mediated communication: identity and social interaction in an electronic environment. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, 434-464.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognition: Psychological and educational consideration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human machine communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Talamo, A. & Ligorio, M.B. (2001). Strategic identity in cyberspace. *CyberPsychology & Behavior*, Vol. 4/1, 109-122.
- Zuccheromaglio, C. (2000). Gruppi di lavoro. Tecnologie, pratiche sociali e negoziazione. In G. Mantovani (a cura di). *Ergonomia*, (pp. 181-203). Bologna: Il Mulino.

Note

- ¹ Per una analisi puntuale del termine vedi Contarello e Mazzara, 2000.

Die situierte Kognition in Italien: zum Diskussionsstand

Zusammenfassung

Der Artikel prüft, die aus italienischer Perspektive, viele Artikel zum situierten Lernen auf ihre theoretische und methodische Bedeutsamkeit. Ausgehend von den kulturellen Hintergründen, welche die Verbreitung innerhalb der italienischen Psychologie erleichterten, zeigt der Beitrag drei hauptsächliche Anwendungsfelder des situierten Lernens auf: pädagogische Kontexte, soziale und kommunikative Kontexte sowie technologische Kontexte. Die Analyse der entsprechenden Forschungsbeiträge erlaubt, einige gemeinsame Elemente aus den unterschiedlichen methodologischen und empirischen Ausrichtungen herauszukristallisieren und gleichzeitig das heuristische und anwendungsbezogene Potenzial einer solchen Perspektive für den pädagogischen Bereich aufzuzeigen.

La cognition située en Italie: état de la question

Résumé

L'article examine les contributions théoriques, méthodologiques et empiriques qui se réfèrent, en Italie, à l'approche de la cognition située. Partant des données culturelles ayant favorisé sa diffusion au sein de la psychologie italienne, la présente contribution met en évidence trois champs d'applications principaux: les contextes éducatifs, les contextes sociaux et communicatifs et enfin les contextes technologiques. L'analyse des recherches examinées permet de relever certains éléments communs aux différentes options méthodologiques et empiriques, et dans la foulée, le potentiel heuristique et d'application d'une telle perspective dans le domaine de l'éducation.

Situated Cognition in Italy – state of the art

Abstract

This article examines the theoretical and methodological contributions of a contextual cognitive approach from an Italian perspective. The cultural background that facilitated the extension of this approach to the framework of Italian psychology will first be described. Three main fields of applied research that inspired contextual prospective are distinguished: educational contexts, social and communication contexts, and technological contexts. From the overall analysis, some elements emerge as common to the different methodological and empirical techniques. At the same time, the contextual approach shows all its heuristic and applicable potentialities.