

INDICE

PRESENTAZIONE di Saul Meghnagi

PREFAZIONE

CAPITOLO PRIMO

La filosofia di John Dewey: esperienza e pensiero

CAPITOLO SECONDO

L'indagine scientifica nel pensiero di John Dewey

CAPITOLO TERZO

Jean Piaget: conoscenza ed esperienza

CAPITOLO QUARTO

Epistemologia genetica e conoscenza in Jean Piaget

CONCLUSIONE

Esperienza ed educazione. Per il superamento del dualismo teoria/pratica

Note

Bibliografia di riferimento

[Le parti in rosso sono leggibili]

PRESENTAZIONE

di Saul Meghnagi

La nozione di esperienza, ha in Dewey e Piaget, al di là delle diversità tra i due studiosi, un significativo rilievo. Oggi, più del passato, l'attenzione verso le esperienze di singoli e collettività riveste particolare importanza: l'identità, che da essa dipende e risulta condizionata dalle accelerazioni dei processi di mobilità fisica e intellettuale.

Facendo riferimento al nostro Paese, si può evidenziare come, nell'ultimo secolo, si siano determinate le condizioni e si siano sviluppati due processi che rendono le esperienze di vita particolarmente condizionate da cambiamenti epocali e temporalmente distinti: il primo di progressiva istituzionalizzazione e regolarizzazione, insieme demografica e normativa, delle scansioni e delle sequenze temporali sempre più omogenee tra individui e gruppi sociali; il secondo, viceversa, di regolazione dei modelli normativi emersi precedentemente.

Il primo processo, la cosiddetta istituzionalizzazione del corso della vita, cominciato all'inizio del secolo scorso ed emerso chiaramente negli anni Cinquanta e Sessanta, è stato il risultato di fenomeni distinti e tra loro collegati, tra i quali un maggior controllo sul corso della vita ad opera sia del mercato del lavoro e delle imprese, sia dello Stato, tramite l'introduzione di regole relative alla scansione e durata di periodo temporale e di età specifiche e distinte rispetto alla scelta e ai percorsi di vita, per esempio la definizione di età di accesso e di uscita per la partecipazione al mercato del lavoro, di età dell'obbligo scolastico e di proseguimento degli studi, l'istituzione di età minime per il matrimonio e la regolazione normativa degli obblighi reciproci tra i coniugi e tra le generazioni. Ad essi si sono accompagnate regole culturalmente condivise circa l'appropriatezza delle sequenze (prima si studia e poi si lavora; prima si ha un lavoro, se maschi, poi ci si sposa; prima ci si sposa, poi si ha un figlio e così via) e dei comportamenti di età.

Dall'intreccio di questi fenomeni si è sviluppato il corso di vita definito, appunto, "normale", in cui parlare di "età adatte", di curricoli (lavorativi, familiari, scolastici) regolari o viceversa irregolari. L'accesso a un "corso di vita normale" è progressivamente diventato sia un requisito di rispettabilità sociale, sia una meta da raggiungere per la maggior parte degli uomini, pur permanendo i percorsi educativi più brevi e "invecchiamento" più precoce di coloro che appartengono alle classi lavoratrici.

Gli anni Cinquanta e Sessanta hanno visto la massima diffusione di questo modello sia nei fatti sia come valore. Dagli anni Settanta in poi, il secondo processo, più recente, la de istituzionalizzazione dei corsi di vita, ha rappresentato una inversione di tendenza, in quanto ha introdotto elementi di differenziazione e di disomogeneità nei corsi di vita, paralleli a un allentamento dei vincoli normativi e di stabilità.

Fenomeni diversi e talvolta conflittuali sono alla base di questo mutamento.

Sul piano dell'occupazione si è assistito a un mutamento sia nella domanda sia nell'offerta. Una quota crescente di chi è entrato nel mercato ha trovato, in forma crescente nel tempo: minor sicurezza del rapporto di lavoro, minore prevedibilità delle scansioni e chances di carriera, maggior richiesta di flessibilità di orari, in definitiva minore sicurezza e frammentarietà delle esperienze. Gli stessi percorsi familiari sono mutati nell'ordine, nella durata delle sequenze e nei modelli di "normalità" rispetto a ciò che è stato considerato, precedentemente, adatto e "giusto" in una particolare fase della vita o dell'età.

Parallelamente, i mutamenti demografici, e in particolare l'allungamento della vita e i miglioramenti nelle condizioni di salute, hanno cambiato l'immagine sociale e l'esperienza soggettiva dell'età anziana, in più o meno parziale contrasto con le norme sulla età del pensionamento. La riduzione della natalità ha consentito inoltre alle donne, dopo la maggiore età dei figli, una possibile effettuazione di scelte non fatte prima, per esempio un rientro nel lavoro.

I cambiamenti avvenuti parallelamente nei modelli matrimoniali, data la crescente instabilità coniugale, hanno prodotto nuove cause e modelli di flessibilità, ma anche di imprevedibilità nei corsi di vita.

Su tutto ciò si sono inserite varie e diverse contraddizioni: alla crescente domanda di flessibilizzazione e di de istituzionalizzazione del corso di vita che proviene dagli individui stessi, corrisponde una riduzione delle forme di tutela al di fuori dei modelli precedentemente formalizzati. Se forme esistenti di sicurezza sociale si sono rivelate, di fronte alle novità troppo rigide o inadeguate, il superamento è stato la riduzione piuttosto che la modifica delle tutele stesse.

Va aggiunto che, come rispetto al precedente processo di istituzionalizzazione, si presentano costanti differenze tra uomini e donne, ma anche tra uomini e tra donne. Per esempio, mentre la flessibilizzazione della vita lavorativa è richiesta da gruppi che hanno risorse per una progettazione individualizzata e rischiosa, per altri può essere un ritorno a condizioni di incertezze precedenti e per altri ancora l'impossibilità di raggiungere una meta mai conseguita prima.

Tutto ciò è avvenuto, nel corso degli anni Ottanta e Novanta, mentre l'occupazione delle donne, in particolare di quelle sposate e con figli, continuava a crescere all'interno di una forte permanenza della divisione del lavoro di cura e riproduzione tra i sessi, che ha effetti sulle caratteristiche con cui le donne stesse si presentano sul mercato del lavoro, in termini di profili professionali attesi, formazione ricevuta, disponibilità di tempo e alla mobilità e così via. Viceversa, non vi stato un ingresso degli uomini nel lavoro di cura familiare e parentale in qualche modo confrontabile, per quantità di tempo e di investimento, con quello delle donne.

Per quanto riguarda le generazioni più giovani, se è vero che le donne assumono la partecipazione al lavoro come un fatto acquisito, non più trasgressivo rispetto al modello prevalente di identità sociale femminile, con la creazione di nuovi modelli di "normalità" ciò non rimane senza effetti, per l'emergere di nuove aspettative di reciprocità di genere nella progettazione di percorsi di vita. Altri fenomeni scaturiscono, tra l'altro, dalla diminuzione delle "fornitrici" di cura gratuita e a tempo pieno, a fronte di bisogni dovuti

all'aumento della popolazione molto anziana.

Traiettorie familiari e traiettorie lavorative sono, in definitiva, connesse con variabili demografiche e socio economiche, combinate diversamente per i due sessi .

Se la flessibilità nel corso della vita può essere percepita e formulata come "richiesta", a partire dal possesso di risorse professionali, culturali, familiari, in molti altri casi, non una scelta elaborata come tale. Da ciò l'ambiguità della parola d'ordine della flessibilità e della individualizzazione delle chances di vita. In effetti, questi fenomeni possono rafforzare, come accennato, vecchie diseguaglianze sociali e crearne di nuove, con un incremento di diritti di cittadinanza faticosamente e conflittualmente conquistati, di sicurezze e di garanzie solo di recente, e parzialmente, acquisite.

Si registra una polarizzazione della stratificazione sociale, la "paura di cadere" si diffonde, si assiste a una crisi del ceto medio, si delinea una trasformazione della transizione alla vita adulta. Nel clima generale di incertezza, si ripropone in forma parzialmente inedita la relazione del rapporto tra aspetti strutturali e dinamiche culturali, tra istituzioni pubbliche e strutture di emanazione religiosa, tra sistemi di potere e forme della democrazia.

La costruzione della cultura di singoli e di comunità è, in sostanza, legata all'esperienza e si sviluppa in forme diverse da persona a persona e da gruppi a gruppi, in relazione alle condizioni storiche e sociali, ai contesti di vita e di lavoro, ai tempi e ai luoghi. Non è il risultato finale ed esclusivo di attività intenzionali, conseguito attraverso strutture preposte allo scopo. È l'esito di un'elaborazione sia di saperi volutamente trasmessi e accolti, sia di idee, informazioni, abilità acquisite in via informale o attraverso l'esperienza. È il risultato di percorsi non lineari, nel corso dei quali, si costruisce e ricostruisce un modo di porsi di fronte alla realtà, si assumono riferimenti di valore, si tracciano legami di appartenenza, si definiscono identità, suscettibili di modificarsi nel tempo, in ragione delle condizioni e valutazioni di carattere, storico, civile, etnico, di genere e di classe.

L'esperienza di vita si delinea, per tutto ciò come un processo in cui le persone attraverso rapporti diretti con la realtà, i propri simili, gli oggetti, gli atti, le azioni, le attività, gli affetti, la ragione costruiscono e ricostruiscono il proprio peculiare modo di essere e di pensare. Ogni percorso di costruzione culturale è l'esito di dinamiche molteplici di trasmissione, di trasformazione e di elaborazione delle idee, condizionato dal modo con cui determinati contenuti o argomenti sono recepiti in relazione alle esperienze pregresse, con una conseguente eterogeneità tra le persone singole e all'interno di gruppi con cui si condivide una parte delle esperienze e delle sensibilità. Il sistema di valori si lega al sapere in misura limitata e scaturisce da percorsi lunghi di definizione e sviluppo, dalla condizione del contesto, economico e sociale, dalle caratterizzazioni di classe e di genere, dalle diversità linguistiche, etniche, demografiche, generazionali, dalle forme di una selezione della cultura di una società. La persona vive, come è stato rilevato nel testo, in un processo che è stato definito di "transazione" continua .

I modi di essere e di pensare dipendono da molte variabili ed evolvono in forme dipendenti dai margini di autonomia, di libertà, di assetto sociale, di relazioni promosse e consentite, dai modelli di autorità, dai livelli di responsabilità, in un tempo dato e in una

condizione sociale determinata.

Il nodo che lega la cultura con i sistemi di valore può essere sciolto solo chiarendo la dinamica tra modi di essere e di pensare e il complesso delle esperienze in situazioni di vita in cui si fanno proprie sensibilità e conoscenze.

Nella sua "Logica, teoria dell'indagine" Dewey scrive che, nel processo di adattamento e di reazione all'ambiente, le persone devono affrontare problemi, legati a condizioni culturali, che "non soltanto hanno diverso contenuto, ma sono anche suscettibili di essere enunciati come problemi, di modo che la ricerca può costituire un fattore della loro risoluzione. Infatti in un ambiente culturale le condizioni fisiche vengono modificate da un complesso di costumi, tradizioni, occupazioni, interessi e finalità in cui sono come conglobate. I modi di risposta vengono trasformati in maniera corrispondente. Essi si servono della significanza che le cose hanno acquisito, e delle significazioni fornite dal linguaggio... Le significazioni di simboli in relazione fra loro che formano il linguaggio del gruppo, introducono anche ... un genere di attitudini e quindi di modi di risposta" .

Dewey designa l'ambiente in cui le persone sono direttamente coinvolte come ambiente di senso comune o "mondo" e le indagini che vi hanno luogo, al fine di operare rettifiche di comportamento, come indagini di senso comune. Il termine "comune" definisce così "le concezioni e le credenze che sono comunemente accettate da un dato gruppo o dall'umanità in generale. Esse sono comuni in quanto largamente, se non universalmente, accettate. Esse sono senso al modo stesso in cui si parla del "senso di una riunione" e in cui diciamo che le cose "hanno un senso" o meno. Esse hanno per un gruppo lo stesso carattere di immediatezza e di indiscutibilità che hanno la "sensazione" e il sentimento" per un individuo nel suo contatto con gli oggetti circostanti ... Perciò esse assumono funzioni regolative e "normative" rispetto alle credenze e ai giudizi specifici" . Conseguentemente consentono di "giudicare circa la significanza delle cose e dei fatti, circa ciò che bisogna fare" e forniscono "le idee da usarsi per dirigere e giustificare le attività e i giudizi" .

Tale approccio lega il sapere alle trasformazioni dei modi di pensare propri del "senso comune" ed entrambi a possibili estrapolazioni, generalizzazioni, censure su temi problemi situazioni che la realtà pone.

In questo quadro, si colloca la continuità nello spazio e nel tempo del mutamento e della costruzione dell'identità culturale, legata ai contesti della vita produttiva e residenziale, esito delle dinamiche sociali e dei processi nei quali si elaborano, si confrontano, si assumono riferimenti di valore e si ridefiniscono i confini delle relazioni tra singoli, gruppi e comunità

I legami identitari si presentano, per questo, complessi nella relazione tra le diverse realtà nazionali e le molteplici condizioni giuridiche proprie della persona e delle comunità che vivono nei diversi paesi. Non a caso, il concetto di cittadinanza si presenta quale nozione dinamica, che ha assunto specifiche caratterizzazioni in diverse fasi dell'evoluzione storica del rapporto tra l'individuo e la comunità politica. Per questo motivo appare necessario, ai fini dell'analisi, affrontare la relazione tra legami che si stabiliscono con un luogo, una comunità, una nazione, e la forma giuridica con cui questa appartenenza è fissata nella cittadinanza.

Per questo la nozione di esperienza è costantemente legata a quella di democrazia.

La cultura, il sapere, le modalità di comportamento, i giudizi, le abilità operanti in un contesto, assumono una specifica consistenza nello stretto rapporto tra contenuti di conoscenza, loro utilizzo, loro controllo, loro elaborazione e rielaborazione; si precisano nella loro connotazione rispetto alle forme di condivisione collettiva di usi, consuetudini, valori; si caratterizzano come ricche di acquisizioni storicamente determinate; si chiariscono nella loro configurazione di sviluppo permanente.

Il problema che si pone di fronte al cambiamento diventa così quello di misurarsi sia con gli elementi collettivi di memoria storica, in relazione a caratteristiche sociali o di classe, definite da una configurazione strutturale oggettiva, sia con le percezioni soggettive, con le varie identità, i diversi livelli di maturazione e di coscienza degli individui, sia con il sapere e l'agire in più contesti sociali e lavorativi. La stessa definizione della nozione di cultura, in questa prospettiva, va ricercata nell'ambito di una visione storicamente determinata dell'evoluzione della società civile e delle sue strutture politiche. È necessario, a tal fine, porre, sul piano dell'analisi, la consapevolezza del nesso tra condizione di lavoro e condizione di vita e di questi due aspetti tra loro e con l'ambito culturale ed educativo; promuovere una comprensione piena del carattere globale e processuale delle trasformazioni, al pari di una conoscenza del proprio tempo e del proprio contesto, della dimensione storica in cui si collocano le dinamiche sociali, in tutte le loro configurazioni politiche, civili, espressive, anche nelle forme estetiche ed artistiche. È per questo necessario tenere conto di specifici contesti di conoscenza, cultura e potere e delle forme con cui questi sono socialmente definiti, distribuiti, valutati.

La stessa conoscenza, come delinea chiaramente Piaget nel definire la nozione di esperienza, è l'esito di una trasmissione legata a processi di trasformazione ed elaborazione del sapere, dipendente dal modo con cui determinati contenuti o argomenti sono recepiti, in relazione con le esperienze pregresse, le situazioni e le forme con cui ci si confronta con la realtà, nel passato e nel presente. Il contenuto di ciò che si vive riveste una doppia funzione di oggetto di conoscenza e di veicolo di cognizione, attraverso l'esperienza variamente rielaborata e formalizzata.

La persona opera sempre utilizzando risorse cognitive che derivano dal passato e procede mediante procedimenti di analisi, elaborazione, trasformazione degli oggetti dell'esperienza. L'acquisizione di nuovi modi di pensare, al pari delle conoscenze, si configura come l'esito di una costruzione graduale in cui crescono sia la sofisticazione del loro trattamento, sia la coscienza di ciò che si sa, di come è possibile affrontare problemi, prendere decisioni, sviluppare il proprio sapere, in ragione dei fini e dei mezzi possibili.

In questo quadro, l'identità si configura come insieme di valori e di saperi in un tempo dato e in una società determinata. Per tale motivo l'esame della nozione stessa va relativizzandone la definizione rispetto a ogni comunità e al suo livello di sviluppo economico e sociale, all'evoluzione e alla configurazione complessiva della vita individuale, alle dinamiche di relazione interpersonale.

D'altro lato, ogni persona affronta dei problemi e tenta di risolverli ogni qual volta si proponga di raggiungere un obiettivo e cerchi di individuare le procedure e i mezzi per

farlo. In questo quadro, si colloca una distinzione tra problemi "ben definiti", problemi "ben strutturati" e problemi "mal definiti". Sono "ben definiti" i problemi chiaramente formulati e formulabili, problemi che hanno una soluzione univoca. Sono "ben strutturati" i problemi che richiedono il pensiero produttivo, rispetto ai quali esiste un'unica soluzione. La distinzione, tra i problemi del primo e del secondo tipo, non è sempre netta. Sono "mal definiti" i problemi in cui non tutte le variabili in campo possono essere date in forma univoca, rispetto ai quali non sono possibili criteri oggettivi per valutare la correttezza delle procedure da adottare; su cui non esiste un criterio preciso di soluzione né, a volte, si può affermare che lo stesso problema sia "risolto".

I problemi connessi con l'identità e la diversità tra gruppi e comunità – al pari di molti problemi economici, sociali, sanitari, di progettazione o di intervento – hanno, quasi sempre, questa ultima costante. La differenza tra problemi diversi non è sempre netta e problemi analoghi possono afferire a una categoria o a un'altra se si relativizzano considerando le caratteristiche, per esempio di luogo e di tempo. La rappresentazione stessa del problema risulta sempre legata alle differenze di persone o di gruppi.

L'analisi dei problemi connessi con la cultura e le relazioni interculturali si configurano, per questo, come il risultato di interpretazioni del passato, visioni del presente, esperienze pratiche, specializzazione specifiche, su cui fonda una rappresentazione del problema, comprensiva di valori, inferenze e saperi.

Questa concezione si richiama allo storicismo weberiano valorizzandone le innovazioni epistemologiche, in particolare l'affermazione del valore, e la pari dignità della spiegazione storico sociale rispetto a quella propria delle scienze naturali. Ne apprezza il concetto di "agire sociale" determinato: a) in modo razionale rispetto allo scopo; b) in modo razionale rispetto al valore; c) da variabili affettive; d) da determinanti tradizionali, di abitudini acquisite. Ne assume le indicazioni di carattere metodologico interdisciplinare proposte in relazione allo specifico "agire sociale".

La teoria dell'"azione sociale" può rappresentare uno dei riferimenti concettuali fondamentali della riflessione sull'identità, considerando, appunto, le "azioni" come fonte di comprensione dei valori agiti.

Si deve, di fatto, a Weber una sistemazione teorica che costituisce un passo cruciale nello sviluppo di categorie analitiche atte a rendere comprensibile l'azione stessa, in ragione delle variabili di tempo e di luogo che ne condizionano il manifestarsi. Weber distingue tra quattro tipi di "agire sociale": l'agire sociale in relazione a uno scopo, connesso con la ricerca dei mezzi più idonei per conseguire lo scopo stesso; l'agire razionale in relazione a dei valori, caratterizzato dalla convinzione totale nella positività di un dato comportamento, al di là delle conseguenze; l'agire affettivo, legato agli affetti e alle emozioni come guida degli atteggiamenti e delle scelte; l'agire tradizionale, legato a consuetudini, a costumi acquisiti, al gruppo di appartenenza e di riferimento sociale.

Nessuna di queste forme dell'agire sociale agisce allo stato puro, esse si presentano intrecciate fra loro, poiché in ogni gruppo, collettività, comunità i diversi elementi che guidano l'azione sono tra loro connessi. La stessa razionalità dell'agire sociale è prefigurata come parziale e mai assoluta. Ciò che dà significato a un'esperienza è il valore riconosciuto ad esso in un momento dato. Tale valore è culturalmente determinato e non è un assoluto

valido in ogni tempo e in ogni luogo. Per tutto ciò le conoscenze e la cultura evolvono non in base alle caratteristiche “oggettive” delle cose, ma attraverso le connessioni concettuali che ne accrescono la comprensione, che aprono nuove prospettive, che modificano e ampliano i punti di vista, le valutazioni, i giudizi.

L'azione del singolo si lega, in questa logica, a un processo più ampio di azione e decisione, nei quali l'attenzione verso la nozione antropologica di cultura consente di analizzare aspetti importanti dell'organizzazione sociale e delle relazioni interculturali, nella loro dinamica tra idee, rappresentazioni, comportamenti individuali e di gruppo.

La cultura, l'identità, la conoscenza sono alla base delle capacità, di analisi, di comprensione, di incisione sulla realtà in cui si opera; sono fondamento delle decisioni, legate alle autonome potenzialità, dei soggetti e delle comunità, nell'elaborazione e nel conseguente utilizzo di quanto è noto; si fondano sia sul controllo delle situazioni e i problemi reali e sulle forme di sistematizzazione della conoscenza; si basano altresì sull'autonomia rispetto al giudizio su dinamiche, atteggiamenti e orientamenti; si legano, nell'individuo, ad aspetti psicologici, caratteriali e di personalità, e nelle varie comunità, all'esperienza e alla storia trasmessa e vissuta. Sentimenti e legami di varia natura accomunano persone e assumono maggiore o minore pregnanza per coloro che ne partecipano e che, naturalmente, fanno parte, contemporaneamente di più gruppi (per esempio, di classe, di genere, di generazione, di professione).

Le identità sono multiple e, nel tempo e nei luoghi diversi, assumono un diverso peso; componenti diverse, in ragione delle possibili appartenenze (di genere, di professione, di religione e di molte altre dimensioni) e forme di reciproco rispetto.

Rispettare è, preliminarmente, riconoscere. Il riconoscimento è strettamente legato all'identità di entrambe le entità che entrano in relazione e che aspirano a salvaguardare il proprio modo di essere e di pensare, il proprio sistema di valori, le proprie consuetudini, il proprio rispetto di sé.

Ogni soggetto, ogni gruppo, ogni comunità rielabora le esperienze, le conoscenze, le informazioni che riceve dall'ambiente in cui è inserito, riorganizzandole in funzione di ipotesi più ampie, operando mediante strategie non sempre identificabili o prevedibili in un processo ordinato di “insegnamento - apprendimento”. A ciò può essere connesso, tra l'altro, il dibattito da tempo avviato, sulla rilevanza dell'ambiente e del sistema sociale in cui il soggetto è collocato; sull'importanza delle situazioni esistenziali e delle forme con cui si intendono promuovere processi di acquisizione del sapere e di crescita della domanda di conoscenza; sulla necessità di una sostanziale revisione nella definizione di quelle che debbano essere le sedi formative; sul modo con cui intervenire sull'ambiente educativo, nelle sue componenti spaziali, temporali, relazionali, comunicative, simboliche, operative; sulle forme più idonee all'attivazione di processi cognitivi.

L'apprendimento scrive A. Visalberghi, richiamandosi sia a Dewey sia a Piaget, non è che in via del tutto eccezionale un effetto di insegnamenti deliberati, “non solo è attività di scoperta autonoma sia pure socialmente stimolata, ma più in generale si radica in modo estremamente complesso, intricato e minuto nelle attività ludico esplorative in cui l'essere umano è impegnato fin quasi dalla nascita”. Tale processo ha un carattere “spontaneo”,

nel senso che quasi tutto ciò che l'uomo impara lo impara spontaneamente, cioè in forme di autorganizzazione di comportamenti via via più complessi: “l'essere umano utilizza i materiali dell'ambiente, inclusi quelli rappresentativi e verbali di origine sociale, secondo sue leggi interne di sviluppo, secondo i suoi gusti attivi, secondo le sue curiosità e il maturare dei suoi interessi”. Questo approccio alle questioni dello sviluppo intellettuale e cognitivo non svalutano l'importanza dell'insegnamento intenzionale, programmato, formalizzato, quale viene impartito in sedi diverse e in vista di obiettivi precisi, né contraddice le affermazioni precedenti sulla complementarità tra processi di scoperta e processi di ricezione ed elaborazione delle informazioni nell'acquisizione del sapere. Il dato che si vuole sottolineare è che non può esserci alcuna acquisizione di conoscenze che non risulti fondata su apprendimenti precedenti e in misura significativa spontanei, che promuovano uno sviluppo connesso con l'elaborazione del nuovo sapere in stretta relazione con il precedente. L'apprendimento precede sempre e necessariamente l'insegnamento efficace e appare culturalmente connotato e fondato su interdipendenze tra contesti diversi dell'esperienza di vita dalla famiglia alla scuola, dal lavoro alla società.

Inoltre, se i vari media, le varie modalità concettuali e strumentali di elaborazione del sapere, evolutesi nelle diverse culture, hanno “alterato radicalmente l'informazione che i membri della cultura scelgono dal mondo percettivo”, appare ragionevole ipotizzare che la cultura dipende in modo significativo dal modo con cui ogni comunità definisce e dà senso al proprio sapere in relazione a contenuti e contesti di varia natura e ampiezza. Se all'interno di una stessa cultura sono vari i modi di immaginare e rappresentare la realtà, la trasmissione e l'acquisizione del sapere si svilupperà secondo sequenze non omogenee nel tempo e nei luoghi.

Secondo il modello di tipo generativo adottato, ogni sapere si configura come fortemente legato alle rappresentazioni mentali, alle interpretazioni date della realtà, alle forme con cui vengono costruite queste interpretazioni, all'uso conseguente del sapere e alla trasmissione e acquisizione di valori. La nostra riflessione si sviluppa, per sua necessità intrinseca, attraverso processi connessi con la cultura e l'esperienza di ciascun individuo.

La valutazione del passato, l'immagine del presente, la rappresentazione del futuro appaiono sempre più legate sia a condizioni lavorative e sia dinamiche socio culturali. In questo quadro i cambiamenti sinteticamente richiamati non richiedono solo maggiori saperi, ma esigono sensibilità e capacità di fare fronte a trasformazioni in un sistema di certezze e di relazioni che si riteneva consolidato, in ruoli che non sembravano poter mutare con tale rapidità, nelle responsabilità diverse tra i sessi, nella dinamica temporale tra le generazioni, nel confronto fra le molte “diversità” che la società propone.

Il linguaggio è non solo segno della maturazione del pensiero e dell'esperienza generale dell'individuo, ma anche coefficiente e fattore di prim'ordine di tale maturazione. Esso consente di dare un'espressione sensibile a contenuti e stati dell'esperienza, di collegarli in modo sistematico, di intervenire nel giudizio sulla struttura delle cose, nella formulazione di proposizioni sulle diverse situazioni, di passare dalla percezione immediata all'intendimento e alla comprensione, di porsi, nel confronto della realtà, operando secondo logica e secondo valori. Il linguaggio costituisce lo strumento fondamentale per lo svi-

luppo iniziale del bambino e per la sua crescita culturale. Questo strumento ha un carattere storico, sociale e contestuale: consente l'assimilazione delle idee, dei concetti, degli usi, dei costumi nella fase iniziale della crescita e della formazione. L'apprendimento della lingua, l'esecuzione verbale e, successivamente, scritta, l'uso di uno o più codici dipende dal contesto di vita, dall'ambito culturale proprio, dalla classe di appartenenza ed è il veicolo di accesso a più vasti ambiti, a più alti livelli di generalizzazioni, a maggiori capacità di comprensione della realtà sociale. L'appartenenza a gruppi culturali incide sulle condotte cognitive e influenza i meccanismi epistemici, a diversi livelli di età e condiziona orientamenti cognitivi e riferimenti di valore.

La forma e lo stile del pensiero sono, in qualche modo, il risultato dell'interiorizzazione delle funzioni inerenti al linguaggio usato e il linguaggio stesso è uno strumento essenziale della mente, un mezzo per combinare esperienze, per organizzare le idee attorno alla realtà, per programmare le proprie discriminazioni, il proprio comportamento, le proprie forme di consapevolezza. Da ciò consegue la complessità della formazione linguistica sia dell'adulto sia, del bambino straniero che, inserito in una scuola nazionale si deve confrontare non con una didattica ma con un sistema concettuale: sul piano dell'attività cognitiva il linguaggio è il mezzo più importante per effettuare trasformazioni nella realtà, per mutare la sua forma, riorganizzandola sul piano delle possibilità.

La lingua non è solo uno strumento per comunicare, ma innanzitutto una classificazione e una riorganizzazione dell'esperienza sensibile, in relazione a conoscenze, competenze, valori. Per questo, osservatori di una stessa evidenza fisica non traggono immagini simili della realtà a meno che le loro basi linguistiche non siano simili e le loro caratteristiche culturali non siano in qualche modo assimilabili. La lingua consente non solo processi di assimilazione dell'esperienza consolidata dalla cultura di appartenenza ma crea le condizioni affinché la consapevolezza ascenda a forme di sviluppo più complesse e articolate, assumendo forme di autoidentificazione e rappresentazione della realtà. L'integrazione di nuove conoscenze dipende da questi "canali", attraverso i quali sono venuti strutturandosi e sedimentandosi i contenuti indotti, in molte forme, del passato e del presente.

Il linguaggio, lo strumento fondamentale per la formalizzazione del sapere, è legato sia allo sviluppo psichico della persona, sia alle connotazioni specifiche del contesto in cui questa vive. Consente, di "progettare, coordinare, organizzare, costruire". L'uso di un linguaggio implica la conoscenza non solo e non tanto di singole parole, ma la capacità di far funzionare un apparato a cui sono legate molteplici funzioni, grazie alle quali è possibile elaborare esperienze e conoscenze in un determinato modo. Attraverso l'uso della lingua e l'esperienza linguistica il singolo fa proprio uno dei caratteri fondamentali della cultura, ne partecipa e contribuisce a modificarla. Per questo, il passaggio da una lingua familiare, come quella imparata in famiglia da bambini immigrati, si confronta con quella del paese di residenza non solo sul piano delle modalità comunicative, grammaticali o sintattiche ma su quello più ampio della socializzazione e della condotta etica. Alcune capacità quale quella di tenere a mente un insieme di informazioni non connesse tra loro, come può avvenire nella scuola, attraverso tradizionali esercizi di memoria non sono configurabili in forma assoluta e universale, ma vanno piuttosto considerate

nel quadro di un apprendimento, anche linguistico, che propone, frequentemente, nozioni dissonanti con l'esperienza vissuta in un contesto sociale o familiare specifico.

Ogni esperienza si aggiunge a una realtà predefinita dalle convenzioni che ne stabiliscono le frontiere distinguendo i messaggi significativi da quelli che non lo sono, con uno stretto intreccio tra uso del linguaggio, rappresentazioni e cultura. Con la lingua sono organizzati i pensieri in base a un sistema dato dalle rappresentazioni e dalla cultura e, in modo prevalentemente inconsapevole, dalle convenzioni che sottostanno a questo operare. Tutto ciò è il risultato evidente del fatto che le cognizioni di senso comune, al pari di quelle scientifiche, sono la conseguenza della stratificazione della memoria collettiva e della riproduzione delle conoscenze nel linguaggio che riflette il sapere passato e supera i limiti posti dall'informazione disponibile. Il processo di costruzione delle rappresentazioni presenta, nel contempo, caratteri di relativa stabilità e di continua evoluzione in un processo analogo a quello definito da De Saussure nel sostenere la non contraddittorietà della contemporanea persistenza e mutamento dei segni linguistici. Così, le persone e i gruppi non si presentano quali ricettori passivi ma come soggetti che, agendo e interagendo, pensano, producono e comunicano con continuità le loro rappresentazioni, e le idee che da esse ne derivano, sui diversi dati di realtà.

L'esperienza è presa in carico e intesa in modo particolare dalle diverse generazioni.

L'esperienza, di fatto, è ciò che ciascuno vive e conosce, "ma è anche il processo attraverso cui il soggetto diviene consapevole di sé. Questa duplicità rende conto del suo carattere paradossale: perché l'esperienza è qualcosa che si fa sempre, e contemporaneamente qualcosa che si può non avere mai".

L'esperienza individuale è costantemente legata alle esperienze degli altri, è in parte privata, in parte collettiva. Essa non consiste di singoli eventi personali, ma si lega al ricordo, in forma consapevole o inconsapevole confluisce in una memoria che non è solo del singolo.

L'esperienza è la fonte di un processo che dà luogo a una sintesi, che nella persona è il proprio specifico passato, per una collettività è parte di una tradizione in cui determinati contenuti del passato individuale entrano in congiunzione con quelli del passato collettivo».

L'esperienza è una sintesi nella quale i contenuti della memoria individuale si fondono con quelli della memoria collettiva.

L'esperienza è dunque un percorso, attraverso il quale la coscienza si arricchisce, il soggetto conosce l'altro da sé e lo trasforma, trasformando se stesso.

Il volume chiarisce le dinamiche di tale percorso offrendo, attraverso la disamina delle posizioni di Dewey e Piaget un riferimento essenziale su un tema che, oggi, è ampiamente e utilmente dibattuto.