Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 5 – aprile 2022

Scuola
Adleriana di
Psicoterapia del
CRIFU

ARMANDO EDITORE

Red Internacional de Universidades Lectoras

Direzione Scientifica: Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo / Direttore IELIT – International Educational Literacy Institute), Silvio Bolognini (Università eCampus / Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi), Daniela Bosetto (Università eCampus / Direttrice Centro di Ricerca in Psicologia Applicata eCampus / Direttrice Scuola di Specializzazione in Psicoterapia del CRIFU)

Comitato Scientifico: Alessandro Bolognini (Università eCampus), Henry Chero-Valdivieso (Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Perú), Claudio De Luca (Università della Basilicata), María Concepcón Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Adria Velia González Beltrones (Universidad de Sonora, México), Maria Cristina Guzmán Juárez (UOC – España), Barbara A. Juárez Reynoso (Universidad de Guadalajara – Mexico), Marco Marinacci (Università eCampus), Thomas P. Mackey (State University of New York Empire State College, USA), Eloy Martos Nuñez (Universidad de Extremadura, RIUL, España), Eufrasio Pérez Navío (Universidad de Jaén – España), Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Roberto Montanari (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Miguel Angel Moreno S.J. (University of North America), Maria Verónica Nava Avilés (Escuela Normal Superior de México), Silvia Ester Orrú (Universidad de Brasilia, Brasil), Michele Petrocelli (Università eCampus), Patricia Rosas Chávez (Universidad de Guadalajara, México), Giacinto Rosso (Accademia di Brera – Milano), Elias Said Hung (UNIR – España), Giuseppe Sartori (Università di Padova), Marina Simeone (Università eCampus), Martha Vergara Fregoso (CUCSH-Universidad de Guadalajara, México)

Comitato Tecnico-editoriale: Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio, Roberta Simeone, Luca Siniscalco

Segreteria di redazione: Anna Cattaneo

Per l'invio dei contributi originali, non inviati ad altre riviste (il testo, corredato di un *abstract* in inglese e nella lingua di stesura del saggio, ciascuno di non più di 500 caratteri, spazi inclusi, e di 5 *key words*, deve essere privo di indicazioni relative all'autore; in un *file* a parte va spedita un documento con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, email; vanno seguite le norme redazionali disponibili online al seguente *link*: https://www.educationandlearningstyles.it/normativa-editing), inviare una mail a: in.educationlearning@libero.it

I contributi destinati alla pubblicazione nelle sezioni "Autori e Idee" e "Tendenze e dibattiti" vengono preventivamente sottoposti a procedura di *double-blinded peer review* (revisione a "doppio cieco"). Il Comitato tecnico-editoriale e scientifico si avvale di esperti esterni nel processo di revisione tra pari. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l'articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

Il Codice Etico di *Education & Learning Styles* è consultabile al seguente *link*: https://www.educationandlearningstyles.it/codice-etico

Proprietà: CRIFU – Centro Ricerche e Formazione UNITRE
Via Ariberto 11 – 20123 Milano (MI)
www.unitremilano.education.it

Editore: Armando Editore
Via Leon Pancaldo 26 – 00147 Roma
www.armandoeditore.it

Sito della rivista: www.educationandlearningstyles.it
www.unitreedu.com/pubblicazioni/9-riviste/53-education-learning-styles

Direttore responsabile: Silvio Bolognini

ISSN: 2724-492X

Sommario

Presentazione 5

Autori e Idee 6

Covid 19: come cambiano le strategie aziendali e i comportamenti dei consumatori 8
di *Luigi Zingone*

L'educazione civica: programmazione e progettazione di competenze di vita 20
di *Michele Petrocelli* e *Angela Sacchi*

Didattica della filosofia per esperimenti mentali 34
di *Lucia Ziglioli*

"Lessico e Lucano": la grammatica divertente 53
di *Rosa Taddeo* e *Mariacristina Zollo*

Between assimilation and identity:
Romanian culture under the first half of the Communist regime 71
di *Marian Ursu*

Tendenze e dibattiti 88

Edgar Morin (1921): libertà e democrazia oltre la "crisi" 90
di *Valentina Pastorelli*

Educazione permanente e specifico senile di secondo livello 102
di *Marco Marinacci*

Pedagogia e Didattica della Gestalt: dalla teoria alla pratica 110
di *Giorgia Cocco*

Il Novecento, manifesto del Secolo Decadente 126
di *Giorgio Gaspare Luppino*

Domande – Quesiti – Curiosità. Attorno all'economia 132
di *Marco Isone*

Presentazione

Con il fascicolo nr. 1 202) è nata *Education & Learning Styles. Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica.*

Scopo primario della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* intende adottare una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere. Al contempo verranno considerati tanto i fondamenti storici e teoretici delle questioni considerate, quanto i nuclei concettuali e metodologici fondamentali, toccando il dibattito attuale e vagliando le nuove prospettive di ricerca, nonché rapportandosi alle attività culturali – pubblicazioni, convegni e seminari – che possono dialogare con il progetto.

I numeri della rivista trimestrale si presenteranno caratterizzati da una struttura bipartita: la sezione "Autori e Idee" raccoglie i saggi più corposi, contraddistinti da un impianto critico rigorosamente scientifico e dedicati all'approfondimento di autori e/o percorsi tematici che permettano di gettare nuova luce sulla macrotematica di volta in volta affrontata; la sezione "Tendenze e dibattiti" include contributi che, mantenendo la medesima configurazione accademica, affrontano questioni più specifiche, spesso tramite "sconfinamenti" interdisciplinari, sempre toccando questioni di estrema rilevanza e centralità nel dibattito culturale contemporaneo.

L'intenzione è, in ultima istanza, quella di gettare uno sguardo originale sul mondo dell'apprendimento, mostrando come l'impellenza di talune questioni di stretta attualità – dall'*e-learning* come strumento didattico ai nuovi linguaggi di comunicazione in genere, dal dibattito sulla riforma del sistema scolastico all'educazione permanente, dalla conoscenza di metodologie pedagogiche e psicologiche alle problematiche di sviluppo organizzativo e manageriale di ambito scolastico – possano trovare interpretazione esaustiva ed elaborazione programmatica efficace soltanto nel dialogo con il sapere umanistico nella sua totalità, sulla base di una antropologia olistica e integrale, oltre il mero soluzionismo tecnologico.

Autori e Idee

Covid-19: come cambiano le strategie aziendali e i comportamenti dei consumatori

di *Luigi Zingone**

ABSTRACT (ITA)
Il COVID-19 ha avuto un impatto sociale ed economico senza precedenti a livello globale. Il comportamento dei consumatori ha subito un cambiamento repentino, causato dalle incertezze circa il mantenimento del posto di lavoro, dall'esecuzione del lavoro in modalità *smart working*, dalla chiusura di industrie e attività commerciali, nonché dalla reclusione obbligatoria della popolazione, ovvero dalle restrizioni alla mobilità. Per le medesime ragioni le aziende hanno dovuto ridisegnare le proprie strategie. Lo sviluppo dell'*e-commerce* per le imprese ed il ricorso agli acquisti *on-line* da parte dei consumatori (oltre all'uso diffuso di internet anche per poter dare seguito al lavoro ed alla formazione), hanno rappresentato delle azioni necessarie alla gestione degli effetti prodotti dalla diffusione del COVID-19.

Parole chiave: consumatore, azienda, strategie, Covid-19, inbound marketing

Covid-19: how corporate strategy programmes and consumers behaviours change

by *Luigi Zingone*

ABSTRACT (ENG)
COVID-19 has had an unprecedented social and economic global impact. Consumer behaviors have undergone a sudden change, caused by uncertainties regarding job retention, by the smart working mode, by the closure of industries and commercial activities, as well as by the compulsory "imprisonment" of the population, or by restrictions on mobility. For the same reasons companies had to redesign their strategies. The development of e-commerce for businesses and the use of on-line purchases by consumers (in addition to the widespread use of the internet also to be able to follow up on work and training) represented necessary actions for managing the effects produced by the spread of COVID-19.

Keywords: consumer, company, strategie, Covid-19, Inbound marketing

* Università eCampus

Introduzione

L'infezione da Covid-19, manifestatasi in Cina tra la fine del 2019 e l'inizio del 2020, ha assunto in poche settimane le proporzioni di una pandemia destinata a generare a livello globale significative ripercussioni economiche e sociali.[1] L'11 marzo 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha dichiarato il Covid-19 pandemia globale. Al 30 giugno 2020, la pandemia aveva raggiunto oltre 200 Paesi (Linciano et al., 2020).

La propagazione dell'infezione di Covid-19 a livello globale ha fatto emergere le fragilità di molti sistemi sanitari nazionali. Nelle fasi iniziali la maggior parte dei Paesi colpiti è ricorsa all'unica misura (allora nota) capace di ridurre il ritmo dei contagi, ossia il distanziamento sociale.

In Europa, i governi hanno disposto la chiusura delle scuole, hanno introdotto limitazioni alla libera circolazione delle persone anche all'interno dei confini nazionali, hanno sospeso eventi pubblici ed hanno disposto la chiusura di diverse attività produttive non essenziali (cosiddetto *lockdown*).

A livello globale il *lockdown* è stato applicato con tempistiche e intensità differenti.

Nell'area euro, l'Italia, colpita prima degli altri paesi dalla pandemia, ha adottato misure più rigorose di quelle introdotte in Spagna e Germania e le ha mantenute nella loro maggiore intensità per un periodo relativamente più lungo.

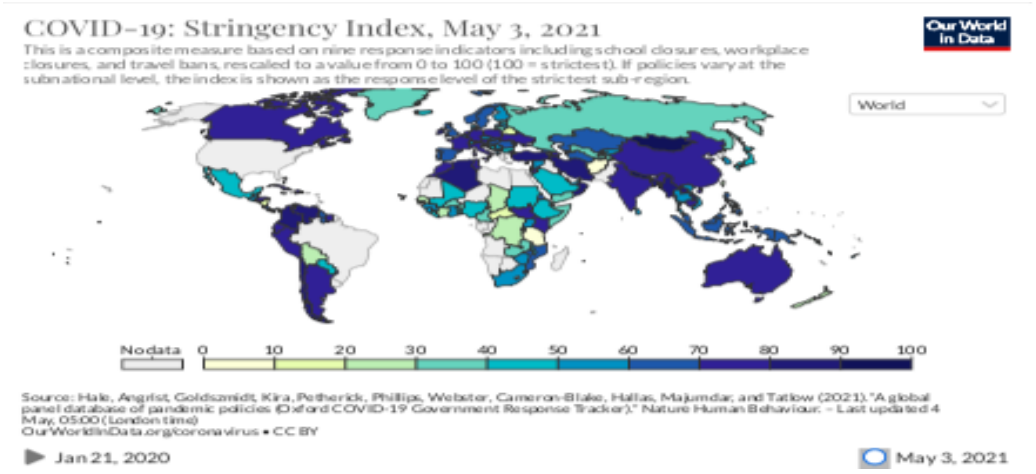

Fig. 1: COVID-19: Stringency Index, May 3, 2021. Fonte: *Our World in Data* nell'ambito dell'Oxford Martin Programme on Global Development presso l'Università di Oxford e in collaborazione con Global Change Data Lab. (https://ourworldindata.org/grapher/covid-stringency-index)

[1] Il virus alla base della pandemia è stato denominato SARS-CoV-2 (ossia Sindrome Respiratoria Acuta Grave CoronaVirus-2) dall'International Committee on Taxonomy of Viruses (ICTV).

Il Government Response Stringency Index è un indicatore composito che incorpora informazioni relative a nove tipologie di misure adottate dai governi in risposta all'emergenza sanitaria, fra cui la chiusura di scuole e luoghi di lavoro e le limitazioni agli spostamenti. Il valore dell'indice è compreso tra 0 e 100, dove 100 indica il più alto grado di restrizione all'attività sociale ed economica.

L'intensificarsi delle misure per il contenimento della pandemia ha prodotto repentinamente pesanti ripercussioni anche sul piano economico e sociale. Il *lockdown* anche se permette di ridurre il contagio, determina uno shock sia dal lato dell'offerta sia dal lato della domanda.

L'intensità dello shock dipende dalla durata delle misure di distanziamento sociale e dal calo delle ore lavorate, a loro volta funzione di due parametri cruciali: il tasso di morbilità e il tasso di mortalità dell'infezione (Linciano et al., 2020).

Durante la sedicesima settimana del 2021 erano stati accertati in Europa 30.290.698 casi di contagio dal virus e 678.653 morti.

Country	Cases	Deaths	Date of data collection
Austria	618346	9989	03/05/2021
Belgium	995468	24291	02/05/2021
Bulgaria	405194	16492	03/05/2021
Croatia	335173	7182	03/05/2021
Cyprus	66430	314	03/05/2021
Czechia	1634619	29365	03/05/2021
Denmark	252912	2490	03/05/2021
Estonia	122943	1172	03/05/2021
Finland	87228	914	03/05/2021
France	5652247	104848	03/05/2021

Country	Cases	Deaths	Date of data collection
Germany	3425982	83276	03/05/2021
Greece	346422	10453	02/05/2021
Hungary	784111	27908	03/05/2021
Iceland	6472	29	01/05/2021
Ireland	249838	4906	03/05/2021
Italy	4044762	121177	03/05/2021
Latvia	119750	2144	03/05/2021
Liechtenstein	2946	57	03/05/2021
Lithuania	249680	3950	03/05/2021
Luxembourg	67397	797	02/05/2021
Malta	30319	416	03/05/2021
Netherlands	1505656	17151	03/05/2021
Norway	112540	756	01/05/2021
Poland	2803233	68068	03/05/2021
Portugal	837277	16977	03/05/2021
Romania	1057655	28282	03/05/2021
Slovakia	383098	11766	03/05/2021

Country	Cases	Deaths	Date of data collection
Slovenia	241673	4568	03/05/2021
Spain	3524077	78216	30/04/2021
Sweden	973604	14048	29/04/2021

Fig. 2: Fonte: https://www.ecdc.europa.eu/en/cases-2019-ncov-eueea

La pandemia da COVID-19 ha avuto impatti travolgenti sulla vita di ciascun individuo. All'improvviso ha rivoluzionato le abitudini, i rapporti interpersonali, le preferenze di acquisto e il rapporto con la tecnologia.
Se la pandemia COVID-19 ha obbligato tutti a una nuova realtà molto velocemente, gli effetti del distanziamento sociale potrebbero influenzare il modo di vivere anche nel lungo periodo.

Antropologia del nuovo consumatore

Gli effetti della pandemia sulle preferenze e le abitudini dei consumatori sono molteplici e definiscono un'antropologia del consumatore completamente diversa rispetto al passato.
L'incremento del tempo trascorso in casa e con i propri familiari, il recupero del concetto di cibo come veicolo di benessere, i cambiamenti nelle abitudini di acquisto delle persone (più prodotti confezionati e in scatola, rispetto a prodotti freschi facilmente deperibili, come frutta e verdura), definiscono un nuovo modo di agire.
È cambiato pure il rapporto con i brand, nei confronti dei quali non c'è più la ricerca ossessiva di velocità e personalizzazione, ma vi è piuttosto la ricerca di sicurezza nell'interazione.
I governi hanno imposto il distanziamento sociale, le imprese hanno introdotto lo *smart working* nel mondo del lavoro, i consumatori sono ricorsi agli acquisti *online*.
I lavoratori in *smart working* nelle imprese private in Italia, nel 2019, erano meno di un milione (il 3% sul totale degli occupati) (Redazione, 2020a). A seguito dell'adozione delle misure che hanno imposto il *lockdown* e i provvedimenti emergenziali, durante la "fase 1", la percentuale di lavoratori in *smart working* è cresciuta fino al 34% sul totale degli occupati, coinvolgendo circa 7 milioni di lavoratori. Lo *smart working* ha permesso il miglioramento del *work-life balance*,

permettendo maggior tempo libero da impegnare nelle attività domestiche, nella tutela del benessere personale e familiare.

L'Osservatorio *The World after Lockdown*, curato da Nomisma e Crif, ha stabilito che per il 17% dei lavoratori italiani il risparmio economico e di tempo generato dal mancato spostamento sono stati qualificati tra i principali vantaggi dello *smart working*, mentre per un altro 13% i pro sono stati rappresentati dalla maggiore disponibilità di tempo libero a disposizione per i propri hobby o per la famiglia.

Tuttavia, il lavoro a distanza ha manifestato anche dei lati oscuri. Per il 28% dei lavoratori italiani ha comportato un incremento delle ore lavorate e difficoltà nel dividere lavoro e vita personale. Le predette circostanze hanno comportato al 22% degli *smart workers* senso di solitudine e di isolamento. Per il 20% dei casi i problemi derivanti dallo *smart working* sono rappresentati dall'inesistenza di una stanza disponibile in casa da destinare unicamente al lavoro. La casa, affollata da altri familiari o da condividere con i figli piccoli, ha determinato problemi di concentrazione.

La nuova *smart attitude* ha d'altronde influenzato le abitudini di acquisto dei consumatori producendo uno sviluppo forte dell'*e-commerce*. Considerando complessivamente tutti i beni di largo consumo, l'abbigliamento, l'elettronica e gli altri beni semi-durevoli (elettrodomestici grandi e piccoli, elettronica di consumo, giocattoli, casalinghi, mobili e arredo, etc.), il 70% degli italiani, nella fascia d'età compresa tra 18 e i 65 anni, ha effettuato almeno un acquisto online nell'anno 2020 (Redazione, 2020b). Considerando i soli prodotti del Largo Consumo Confezionato (alimentari, bevande, prodotti per la cura della casa e l'igiene della persona, pet care, etc.) acquistati su tutti i canali digitali, gli acquirenti online nel 2020 sono stati oltre 19 milioni (Redazione, 2020b).

Nuove prospettive: *Human Satisfaction*

Nell'attualità diventa ancora più forte il passaggio da *Customer* a *Human satisfaction*. I messaggi rivolti al cliente, fino a prima del Covid-19, erano incentrati sul prodotto o sul servizio e seppur emotivi o creativi non tenevano conto delle necessità del pubblico e delle loro caratteristiche emozionali e relazionali (Bonferroni, 2007).

Da un atteggiamento autoreferenziale si è passati ad un atteggiamento di ascolto e amore, generando così un nuovo rapporto tra consumatore e marca. Il rapporto tra cliente e marca è andato oltre la soddisfazione di un bisogno, stabilendo un dialogo con il consumatore al fine di coglierne i valori, l'etica, dimostrando un impegno di responsabilità sociale. Le aziende che hanno

adottato le proprie strategie stabilendo un rapporto di questo tipo, sono state in grado di aumentare la propensione dell'interlocutore a mantenere viva la relazione con la marca.
Il consumo è un atto sociale e definisce l'identità sociale di un individuo (Codeluppi, 2005).
Il Covid ha determinato il superamento della visione egoriferita generatrice dell'isolamento degli esseri umani rafforzando il concetto di soddisfazione integrale dell'essere umano (*Human Satisfaction*) (Bonferroni, 2007).

Azioni adottate dalle aziende

Le nuove abitudini dei consumatori, conseguenti alle misure di *lockdown*, hanno spostato la domanda verso i canali *online* ed hanno determinato un'inversione di ruoli dei due canali (quello *offline* e quello *online*).
Questa situazione contingente può, tuttavia, cambiare irreversibilmente il comportamento dei consumatori, la cui abitudine a effettuare acquisti *online*, superando le rigidità e i timori iniziali, può tradursi in nuovo un comportamento normale, assumendo il carattere di *routine*.
La società si sta abituando a una nuova normalità e, con questo cambiamento, ancora incerto sia nel suo impatto che nella durata, arriva la convinzione che la ricerca di un nuovo modo di fare impresa rappresenti una questione di sopravvivenza per le organizzazioni.
La digitalizzazione aveva già imposto, a livello globale, un cambiamento nelle strategie aziendali.
Il Covid-19, tuttavia, ha accelerato questi processi e molti paradigmi si sono trasformati, costringendo aziende e consumatori a individuare nuovi modi di interazione.
Nel nuovo scenario generato dalla pandemia, le aziende devono affrontare numerose sfide, come ad esempio: migliorare il *cash flow*, migrare il modello di business al digitale, trasformare il dipartimento di marketing.
Il mercato è profondamente cambiato così come sono diverse le modalità attraverso le quali si deve conquistare la fiducia dei consumatori.
Il Covid-19 ha originato una significativa evoluzione nelle convinzioni e negli atteggiamenti che sono destinati ad evolversi. Questo fenomeno, spinto da fattori emotivi quali la paura, ha accelerato una serie di mutamenti strategici nelle interazioni tra aziende e consumatori.
I consumatori affrontano la paura della loro salute, del loro benessere e soffrono la preoccupazione circa il loro lavoro messo in crisi dalla chiusura (totale o parziale) delle imprese per le quali lavorano.
Durante la prima fase della pandemia, secondo un sondaggio condotto da Morning Consult (Famanía, 2020), si è registrato un balzo di 14 punti nel numero di adulti preoccupati dall'impatto economico del Coronavirus, con il 69% che si è dichiarato preoccupato.

In questo contesto, i metodi tradizionali di vendita e marketing si sono rivelati inadeguati a migliorare la sensazione di sicurezza e benessere che i consumatori avvertivano come prioritarie.
In un simile scenario, le aziende che già avevano adottato strategie di marketing digitale per relazionarsi con i consumatori hanno subito in misura più ridotta gli effetti della crisi derivante dalla diffusione della pandemia. In particolare ha assunto sempre maggiore protagonismo l'*Inbound Marketing* (Halligan & Shah, 2014).
L'*Inbound Marketing* rappresenta una strategia finalizzata all'avvicinamento dei consumatori attraverso la divulgazione di contenuti che essi stessi stavano ricercando sul *web* (Sordo, 2022). In altri termini, al contrario dei metodi di vendita tradizionali, che "spingono" l'offerta verso i potenziali clienti (*push* o *outbound*), l'*Inbound Marketing* si propone di attirarli (*pull*) attraverso contenuti di valore. Al centro ci sono quindi le persone che, grazie a contenuti ben studiati, vengono accompagnate nel loro percorso di consapevolezza, interesse e, infine, acquisto. Alla base dell'*Inbound Marketing* vi è quindi la creazione di contenuti di qualità, scritti e studiati per rispondere agli specifici bisogni e problemi dei consumatori.
La metodologia *Inbound* si basa su quattro princìpi chiave: attrarre utenti anonimi, convertire i visitatori in contatti, chiudere la trattativa e deliziare i clienti, facendoli diventare dei veri e propri promotori del brand (Fig. 3).

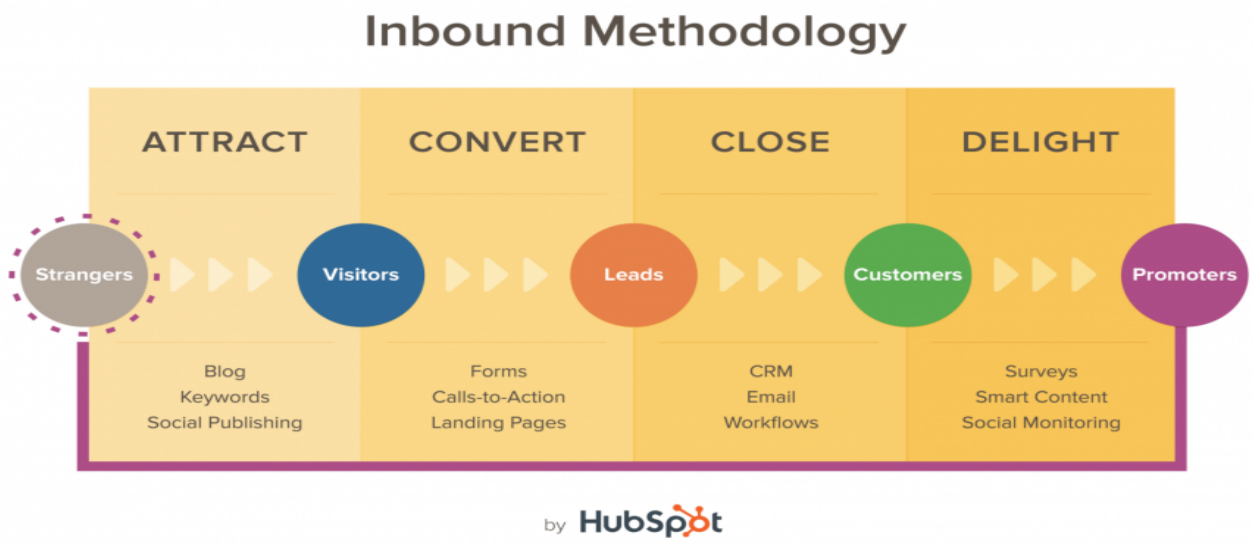

Fig. 3: Fonte: https://www.wellnet.it/blog/news/hubspot-la-piattaforma-per-fare-inbound-marketing

Nell'*Inbound Marketing* i clienti potenziali possono scoprire un'azienda, un prodotto o un servizio ricercando parole o temi correlati su blog, social media e motori di ricerca (Halligan & Shah, 2014).

L'obiettivo dell'*Inbound Marketing* è quello di attrarre e raccogliere *qualified prospects* e costruire con questi una relazione di credibilità, creando i presupposti per una relazione cliente-fornitore.

L'*Inbound Marketing* apporta molti benefici ad un'azienda; si tratta infatti di una potente strategia di lungo termine per la generazione di *lead*, di conversioni, essendo capace di aumentare il traffico del sito web e la brand *awareness* (Pool, 2017).

Implementando questa strategia le aziende possono generare nuovi contatti a costi contenuti.

L'*Inbound Marketing*, difatti, costa mediamente il 61% in meno per *lead* rispetto al marketing tradizionale *outbound*.

Sono tre gli elementi che caratterizzano le migliori campagne *Inbound* (Burnes, 2008):

1) Content
2) SEO
3) Social media

Il primo aspetto chiave è il contenuto che rappresenta il fulcro di una campagna di *Inbound Marketing*.

Creare contenuti e mezzi utili permette alle aziende di avvicinare i clienti potenziali; tali contenuti possono essere messi a disposizione in diversi modi, dal blog ai video fino agli *ebook*.

I contenuti devono essere rivolti ai *buyers*, immedesimandosi in loro e immaginando le domande a cui cercano risposta. Attraverso le azioni predette le aziende riescono a posizionarsi nei motori di ricerca grazie all'uso di alcune *keywords* che coincidono con quelle ricercate dalle *persons target*.

Il secondo aspetto importante per l'*Inbound Marketing* è rappresentato dal SEO (*search engine optimization*). Il SEO è essenziale per qualunque impresa che desideri essere facilmente trovata dai potenziali clienti.

Il posizionamento sui motori di ricerca rappresenta molto spesso l'inizio del processo di acquisto di un cliente (Burnes, 2008). Il terzo fattore chiave è rappresentato dalla presenza e dalla gestione dei *social media*.

Attraverso la presenza nei *social media*, le aziende possono condividere dei contenuti attraverso i blog. Mantenere una presenza sui *social* infonde fiducia nei clienti potenziali e permette di convertire i clienti ideali. Le azioni di un utente vengono tracciate all'interno di una piattaforma di *Inbound Marketing* permettendo ai team di vendita di migliorare l'interazione con i *prospect* e a gestire efficacemente il *follow-up*.

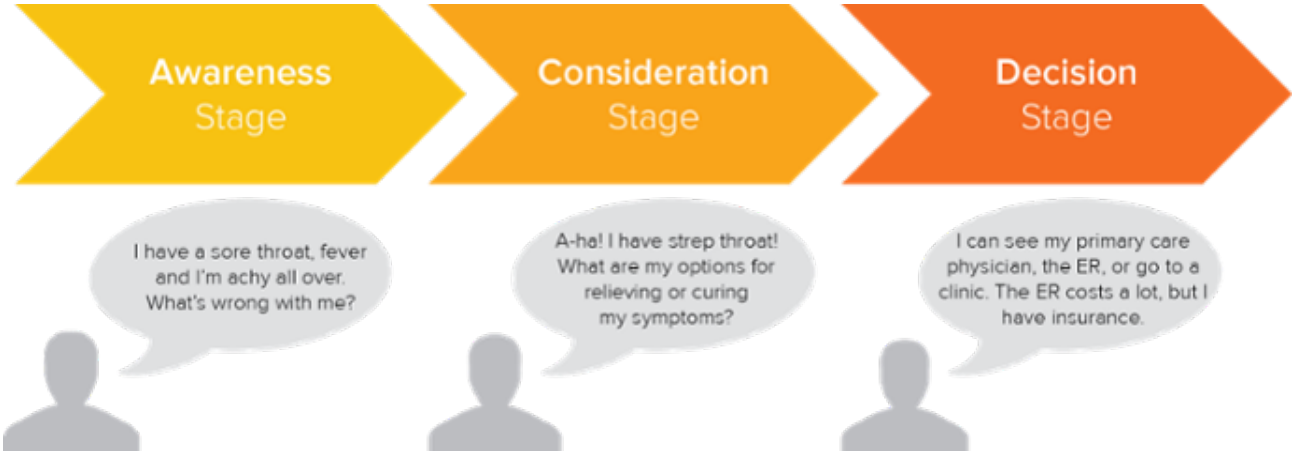

Fig. 4: Fonte: https://www.wellnet.it/blog/news/hubspot-la-piattaforma-per-fare-inbound-marketing.

Conclusioni

Le aziende che intendono reagire alla crisi dovuta alla diffusione del Covid-19 devono adattarsi alle preoccupazioni dei consumatori colpiti da limitazioni che hanno generato nuove abitudini anche di consumo. In siffatto contesto, l'*Inbound Marketing*, quale metodologia che dà alle azioni di *web marketing* un senso e una direzione, a differenza del marketing tradizionale basato sulla *one way communication*, garantisce ascolto e stabilisce empatia con il consumatore.

Un'azienda, al fine di stabilire una relazione con un consumatore attraverso la metodologia dell'*Inbound Marketing*, deve sapere quali caratteristiche del prodotto riescono a stabilire una percezione positiva, quali sono gli elementi che lo rendono preferibile, quali sono i canali di accesso alle informazioni e le barriere che impediscono a un *buyer* di scegliere un determinato prodotto. Le aziende costruiscono così delle rappresentazioni fittizie ma estremamente accurate del cliente ideale (*Buyer Persona*). Le *Buyer Persona* aiutano a concettualizzare il consumatore ideale che l'azienda sta cercando di attrarre, al quale vendere un prodotto o servizio.

Nello sviluppo delle predette azioni le aziende non devono perdere di vista l'importanza di stabilire una relazione con il consumatore che sia autentica,[2] biunivoca, non dominante, empatica, se vuole valorizzare nel tempo il rapporto creato[3] e se ritiene importante la difesa della propria reputazione.

[2] La fiducia rappresenta un elemento determinante per il successo di mercato; difatti chi possiede la fiducia dei propri clienti ha acquisito una risorsa intangibile di ineguagliabile valore.
[3] La *customer loyalty* rappresenta l'obiettivo finale.

Attraverso la navigazione, la partecipazione a forum, blog, *social network*, il consumatore, difatti, è estremamente informato, educato all'acquisizione e alla lettura delle informazioni (Carleo, 2005; Taddei Elmi, 2007).

Il consumatore, dunque, non subisce passivamente la pressione commerciale e gli orientamenti psicologici suggeriti dalle aziende (Degli Esposti, 2009; Savioli, s.d.).

Bibliografia

Alpa, G. & Rossi Carleo, L. (a cura di). (2005). *Codice del consumo. Commentario*. Edizioni Scientifiche Italiane.

Bonferroni, M. (2007). *La nuova comunicazione di marketing*. Tecniche Nuove.

Burnes, R. (2008). Inbound Marketing & the Next Phase of Marketing on the Web. *HubSpot*. https://blog.hubspot.com/blog/tabid/6307/bid/4416/inbound-marketing-the-next-phase-of-marketing-on-the-web.aspx

Codeluppi, V. (2005). *Manuale di sociologia dei consumi*. Carocci.

Cuffaro, V. (a cura di). (2005). *Codice del consumo*. Giuffrè.

Degli Esposti, P. (2009). Consumatore 2.0, partecipazione o sfruttamento?. *Sociologia della comunicazione*, 40, 119-130.

Famanía, I. (2020, 5 maggio). 3 Fórmulas para vender mejor. *MDC Magazine*. https://mdcmagazine.com/articulos/planners-tips/how-to-do/3-formulas-para-vender-mejor.

Halligan, B. & Shah, D. (2014). *Inbound Marketing, Revised and Updated: Attract, Engage, and Delight Customers Online*. John Wiley & Sons.

Linciano, N., Caivano, V., Fancello, F. & Gentile, M. (2020, luglio). *La crisi Covid-19 Impatti e rischi per il sistema finanziario italiano in una prospettiva comparata*. Consob. https://www.consob.it/-documents/46180/46181/Rep-covid-19.pdf/02fa9e7c-c7f1-4348-be40-1d39b0c3e545

Pool, H. (2017). *One Hour Marketing. The Entrepreneur's Guide to Simple Effective Marketing*. Morgan James Publishing.

Redazione. (2020a, 2 ottobre). Smart Working: nel 2021 il 16% degli occupati lavorerà da casa. *Nomisma*. https://www.nomisma.it/smart-working-in-italia/

Redazione. (2020b, 16 novembre). L'Osservatorio "The world after lockdown" ha analizzato l'andamento dell'e-commerce nel 2020. *Nomisma*. https://www.nomisma.it/losservatorio-the-world-after-lockdown-ha-analizzato-landamento-delle-commerce-nel-2020/?cn-reloaded=1

Rossi Carleo, L. (2005). Commento all'art. 4. In G. Alpa & L. Rossi Carleo (a cura di), *Codice del consumo. Commentario* (pp. 115 sg.). Edizioni Scientifiche Italiane.

Savioli, L. (s.d.). Il web 2.0? È una rivoluzione per i consumatori. *Il Sole 24 ore*. https://st.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Tecnologia%20e%20Business/2007/09/forrester.shtml?uuid=5bca7d06-61d5-11dc-bd00-00000e251029&type=Libero

Sordo, A.I. (2022). Qué es el Inbound Marketing y cómo aplicarlo en 2022. *HubSpot*. https://blog.hubspot.es/marketing/que-es-inbound-marketing-slide-share

Taddei Elmi, G. (2007). Artt. 4-17. Educazione del consumatore, commento. In G. Vettori (a cura di), *Codice del consumo. Commentario* (pp. 65 sg.). CEDAM.

L'educazione civica: programmazione e progettazione di competenze di vita

di *Michele Petrocelli**, *Angela Sacchi**[1]

ABSTRACT (ITA)

Il curricolo di educazione civica pone al centro l'allievo, come persona che apprende, nell'ottica dello sviluppo integrale della propria identità, consapevole e aperta nel rispetto delle diversità che deve essere riconosciuta non più come un ostacolo ma come una ricchezza, un valore aggiunto. Le istituzioni scolastiche devono individuare i saperi essenziali prestando particolare attenzione all'alunno e al suo apprendimento e progettando percorsi che garantiscano la parità anche a coloro che a causa di difficoltà e svantaggi educativi necessitano di un sostegno per poter realizzare le proprie aspettative e potenzialità educative.

Parole chiave: educazione civica, programmazione, progettazione, competenze, vita

Civic education: planning and projecting life competences

by *Michele Petrocelli*, *Angela Sacchi*

ABSTRACT (ENG)

The civic education curriculum places the student at its very centre, it is aimed at promoting the integral development of a conscious and open identity in respect of diversity. Thus diversity must be recognized no longer as an obstacle but as an added value. Educational institutions must identify the most fundamental disciplines by paying particular attention to the student and his learning process and by designing paths which guarantee equality even for those who, due to educational difficulties and disadvantages, need support in order to realize their expectations and educational potentialities.

Keywords: civic education, planning, projecting, competences, life

* Università eCampus

*[1] Ufficio Scolastico Territoriale di Pavia

L'educazione civica: dalla sua nascita ai giorni nostri

Nel 1951, durante il governo De Gasperi, il Ministro della Pubblica Istruzione Antonio Segni, in una seduta alla Camera Dei Deputati, definì l'educazione civile un supremo interesse e una condizione necessaria al consolidamento di una società democratica "nella piena partecipazione della persona alla vita della comunità".[1]

Successivamente, Guido Gonella cercò di introdurla nelle scuole, ma di fatto solo nel 1958 il Ministro dell'Istruzione Aldo Moro, la inserì per la prima volta come parte integrante dell'insegnamento di storia in quanto: "Esperienza storica, nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza".[2]

Il D.P.R n. 585 del 13 giugno 1958 affidò ai docenti di storia della scuola superiore il compito di svolgere due ore mensili sui principi della Costituzione Italiana senza prevedere l'espressione di un voto. L'educazione civica, nella scuola media venne invece introdotta nel 1979 dal D.M. del 9 febbraio e il suo insegnamento fu assegnato, nell'ambito storico-geografico, al docente delle discipline letterarie. Esso necessitò tuttavia fin da subito di "interventi coordinati del consiglio di classe intesi a far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi dell'umanità".[3]

Nel 1985, per volere del Ministro Franca Falcucci, fu introdotta nella scuola elementare l'Educazione alla convivenza democratica e accanto allo studio della Storia e della Geografia si introdussero gli Studi Sociali.

Lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti, voluto dal Ministro Luigi Berlinguer, definì in seguito la scuola come una "comunità di dialogo, ricerca, esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita delle persone in tutte le sue dimensioni".[4]

Con il passare del tempo l'educazione civica non fu più materia obbligatoria e la sua trattazione venne lasciata alla sensibilità e alla discrezionalità dei singoli docenti, con continue esortazioni da parte del Ministero ad aderire a progettualità di educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile.

Nel 2004 la Legge 53/2003 introdusse nella scuola l'educazione alla convivenza civile come disciplina trasversale a tutte le restanti materie scolastiche. Nel 2007 le nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo richiamarono allo "sviluppo delle

[1] CAMERA DEI DEPUTATI, Atti Parlamentari n. 2100, seduta del 13 luglio 1951 – Norme sull'istruzione.

[2] D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958 (Gazzetta Ufficiale 17 giugno n. 143) – Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.

[3] D.M. 9 febbraio 1979 (in S.O. n. 1 alla G.U. 20 febbraio 1979, n. 50) – Nuovi Programmi per la scuola media.

[4] D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998 (in G.U. 29 luglio 1998, n. 175) – Statuto delle studentesse e degli studenti.

competenze relative alla cittadinanza attiva"[5] e nello stesso anno, nel nuovo Regolamento riguardante l'obbligo di istruzione, si precisò che le competenze relative all'educazione alla cittadinanza, inserite tra quelle dell'asse storico-sociale, dovessero riferirsi al "sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione".[6]

La Riforma Gelmini introdusse l'insegnamento della cittadinanza per la scuola secondaria di secondo grado che, con la Legge 222/2012, diventò insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Furono attivate numerose e diverse iniziative di formazione rivolte a tutto il personale docente di ogni ordine e grado per l'acquisizione di nuove conoscenze e lo sviluppo di competenze inerenti a questa tematica e nell'anno successivo fu elaborato un documento d'indirizzo per la sperimentazione di questo insegnamento, contenente nuclei tematici e obiettivi di apprendimento. La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sottolineò l'importanza dello sviluppo di quelle competenze utili a tutti per poter realizzare e sviluppare la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. Tra le otto competenze chiave fu inclusa anche la competenza sociale e civica come "conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza".[7]

Il 22 maggio 2018 il Consiglio dell'Unione Europea adottò la nuova Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza attiva, all'etica favorendo lo sviluppo di comportamenti democratici, di competenze sociali, civili e interculturali per promuovere una dimensione europea di questo insegnamento mentre in Italia il Ministro Giannini, ribadì l'importanza della valorizzazione dell'educazione interculturale, del rispetto delle differenze, del dialogo tra le diverse culture, la responsabilità e la consapevolezza dei diritti e dei doveri.

Con il D. Lgs. 62 del 2017, attuativo della Legge 107/2015, si stabilì che le attività di Cittadinanza e Costituzione dovessero essere oggetto di valutazione. Oggi la legge della Buona scuola, legge n. 107 del 13 luglio 2015, appunto, rappresenta un'importante guida per la progettazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. L'art. 1 comma 7 punto d) della legge 107 del 13 luglio 2015 sottolinea l'importanza dello sviluppo di competenze "di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle

[5] D.M. 31 luglio 2007 – Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.

[6] D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 – Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

[7] Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30.12.2006, L. 394/10-18 – Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

differenze e al dialogo tra le culture, […] nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni"[8] e ancora al punto e), "conoscenza della legalità, della sostenibilità ambientale".[8]

La legge 92 del 20 agosto 2019 recita che "a decorrere dal primo settembre del primo anno scolastico successivo all'entrata in vigore della presente legge, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione è istituito l'insegnamento trasversale dell'educazione civica",[9] con un monte orario annuo di non meno di 33 ore per ogni classe. Per le classi del primo ciclo, questo insegnamento viene affidato ai docenti in contitolarità, mentre nel secondo ciclo ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche. Per ogni classe deve comunque essere individuato un referente coordinatore che "formula la proposta di voto espresso in decimi, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti a cui è affidato l'insegnamento dell'educazione civica".[9] Resta però compito del dirigente scolastico verificare la piena attuazione di questo insegnamento e la coerenza con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa del proprio istituto. In attuazione dell'articolo 2 il Ministero ha emanato le linee guida e le competenze generali riferite all'insegnamento per il primo ciclo e per il secondo ciclo che individuano, ove non sono già previsti, degli obiettivi specifici di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze in coerenza con la normativa vigenti. Le linee guida si sviluppano intorno a tre nuclei fondamentali, elementi fondanti della Legge, a cui ricondurre le diverse aree tematiche: la Costituzione, che rappresenta il fondamento della convivenza e del patto sociale del nostro Paese; lo Sviluppo Sostenibile, tematizzato attraverso educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; infine la Cittadinanza Digitale, che non è più solo una questione di conoscenza e di utilizzo degli strumenti tecnologici, ma riguarda la specifica tipologia di approccio agli stessi. L'alunno, alla fine del percorso scolastico del primo ciclo, acquisisce concetti importanti come il prendersi cura di sé, della comunità in cui si trova inserito e dell'ambiente in cui vive e sviluppa la consapevolezza che i principi di solidarietà, di uguaglianza e rispetto dell'altro sono elementi indispensabili per la convivenza civile che possono favorire la costruzione di un futuro equo e sostenibile. L'alunno "comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali. Promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura".[10] Lo studente è in grado

[8] Legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU Serie Generale n.162 del 15.07.2015) – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

[9] Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (GU Serie Generale n. 195 del 21.08.2019).

[10] D.M. n. 35/2020 – Allegato B Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

altresì di "cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate".[11]

Il Curricolo

Le scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado prevedono nel curricolo d'istituto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, disciplina che si caratterizza sia come un punto di contatto, un filo che collega tutte le altre discipline, e che in quanto educazione alla persona contribuisce alla formazione di un futuro cittadino responsabile e autonomo.
Nelle Raccomandazioni del 2018 le competenze sociali e civiche sono definite una combinazione di conoscenze, di atteggiamenti e di abilità rappresentative dei traguardi di apprendimento. Il concetto di competenza si riferisce a un sapere personalizzato che si manifesta in un determinato contesto, un sapere dotato di senso, condiviso da una comunità e riconosciuto sia a livello sociale e culturale che scientifico; esso diventa "personalizzato" nella misura in cui il soggetto riesce ad elaborarlo e farlo proprio; è un sapere che si manifesta sempre in un preciso contesto. La competenza non sostituisce mai la conoscenza, anzi ne rappresenta il valore aggiunto, perché raggruppa in sé abilità, atteggiamenti, emozioni, stili cognitivi e relazionali. Nel nostro sistema scolastico si è cominciato a parlare di competenze nel 1999, quando è stato emanato il Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. La didattica per competenze si basa su un approccio di tipo laboratoriale, caratterizzato dal costante coinvolgimento attivo e diretto di ogni studente. Le competenze di cittadinanza attengono ai quattro assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) che hanno la loro origine nelle conoscenze delle diverse discipline e ne esaltano le loro interazioni trasversali. Una metodologia che pone grande attenzione a quanto sopra esposto è la didattica integrata che, in un'ottica di trasversalità, convoglia le diverse materie disciplinari in un unico sapere, un solo insieme di linguaggi, diversi e specifici, e i nuclei organizzatori nelle strutture logiche atte alla decodifica della realtà e alla spiegazione di ciascun'esperienza. Questa didattica risulta di tipo induttivo e trova la sua massima applicazione nello sviluppo delle diverse educazioni, tra le quali è compresa anche l'educazione civica. Il docente assume un ruolo di facilitatore, cercando cioè di orientare sia il gruppo classe che i singoli studenti verso gli obiettivi prefissati. La finalità principale di questa metodologia consiste nello sviluppare negli alunni lo spirito critico, nonché nel renderli consapevoli del proprio ruolo nella società in cui vivono e facendo loro sviluppare maggiori competenze anche

[11] D.M. n. 35/2020 – Allegato C Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. n. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

rispetto alle proprie scelte di studio. Lo studente deve imparare a organizzare il suo apprendimento facendo scelte e utilizzando diverse fonti e modalità di formazione in base ai propri metodi di studio e di lavoro. L'educazione civica, insieme a tutte le altre educazioni, viene impartita attraverso percorsi didattici, attività curricolari ed extracurricolari basate sull'integrazione delle diverse discipline così come stabilito nei provvedimenti normativi che si sono susseguiti. Essa si connota come un insegnamento di natura trasversale anche in funzione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese non classificabili e non attribuibili solo a una disciplina scolastica, bensì sviluppabile attraverso tre macroaree tematiche principali.

Nella legge 92 si evidenziano inoltre anche alcune novità che riguardano il cosiddetto patto di corresponsabilità: si afferma infatti la necessaria collaborazione tra scuola e famiglia al fine di promuovere atteggiamenti e comportamenti improntati a una cittadinanza più responsabile e consapevole. Questo porta a una trasversalità allargata che va oltre la classe, una trasversalità che implica un sempre maggiore coinvolgimento diretto delle famiglie con le quali la scuola deve riuscire a mantenere un costante e continuo rapporto di collaborazione. Il processo educativo non riguarda solo la scuola ma coinvolge tutti i soggetti con i quali l'individuo da educare entra in contatto. È necessario creare una sinergia, un'azione coordinata anche con le varie istituzioni che operano sul territorio accanto alla scuola e alla famiglia. Molto utile e proficuo, come ribadito nel dettame normativo, progettare percorsi didattici che prevedano una stretta collaborazione con le comunità locali, il mondo del volontariato e del terzo settore per poter realizzare attività di cittadinanza indirizzate a raggiungere una formazione integrale della persona stessa. Il curricolo oggi rappresenta il percorso educativo e didattico che ogni istituzione scolastica progetta e realizza al fine di garantire ai propri utenti, al termine del ciclo d'istruzione, il raggiungimento delle competenze e degli obiettivi specifici di apprendimento per ogni disciplina e ogni singola esperienza. Negli anni le scuole hanno posto molta attenzione alla realizzazione del curricolo per competenze attraverso una progettazione coerente con le diverse iniziative progettuali curricolari e con le linee programmatiche ministeriali contenute nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa d'istituto. Nel curricolo deve risultare buona sintesi tra i saperi disciplinari e le competenze che gli studenti devono raggiungere e può attribuire equità formativa a tutti i percorsi. Strumento metodologico e disciplinare che affianca tutto il progetto educativo, delinea un percorso formativo unitario, continuo, coerente, graduale e progressivo è anche espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica, in quanto esplicita le scelte formative di ogni singolo istituto, struttura e descrive tutto il percorso formativo che gli alunni compiono e si articola in un percorso caratterizzato da una crescente complessità che conduce l'alunno ad acquisire competenze attraverso il conseguimento di abilità e conoscenze rispettando le potenzialità di tutti

e di ciascuno. Nel curricolo i processi cognitivi si uniscono a quelli relazionali e si fondono anche insieme a competenze trasversali di cittadinanza con i saperi disciplinari mentre l'azione educativa è orientata alla formazione integrale del cittadino europeo in maniera tale che possa trasferire ai contesti della realtà, le competenze acquisite attraverso l'esperienza scolastica. In Italia i processi di riforma educativa pongono attenzione alla necessità di sviluppare metodologie e azioni didattiche centrate appunto sullo sviluppo di competenze come obiettivo di apprendimento e questo rispecchia anche i riferimenti comunitari che negli ultimi decenni, attraverso passaggi normativi e raccomandazioni, hanno rimarcato che la formazione e l'istituzione debbano offrire agli studenti di ogni ordine scolastico, strumentazioni atte a sviluppare competenze spendibili nella vita futura in campo lavorativo e non. Le pratiche innovative attribuiscono la priorità della qualità degli apprendimenti e costituiscono il punto di partenza per una modulazione della relazione che si instaura tra l'apprendere e il fare. La competenza diventa trasferibile e promuove lo sviluppo di una responsabilità individuale rispetto ai risultati di apprendimento, secondo le potenzialità di ognuno, la capacità di collaborare con gli altri e la valorizzazione di tutte quelle strategie formative che sintetizzano al meglio il fare con il sapere. Tutte le istituzioni scolastiche, nell'attuazione della propria autonomia didattica e organizzativa di cui godono e a partire dal D.P.R. 275/1999 e a seguire con le successive integrazioni, tenendo conto del contesto sociale e territoriale in cui sono collocate, individuano quelle pratiche educative e didattiche con le quali cercano di garantire il successo formativo di tutti gli alunni in un'ottica dell'apprendimento permanente lungo tutto il corso della vita. Con la progettazione del curricolo i docenti realizzano la programmazione didattica per competenze individuando sia contenuti disciplinari, sia metodologie e modalità di verifica e valutazione evitando così la frammentazione dei saperi. Il curricolo di educazione civica pone al centro l'allievo, come persona che apprende, nell'ottica dello sviluppo integrale della propria identità, consapevole e aperta nel rispetto delle diversità da intendersi non più come un ostacolo, bensì come una ricchezza, un valore aggiunto. Le istituzioni scolastiche devono individuare i saperi essenziali prestando una particolare attenzione all'alunno e al suo apprendimento e progettando percorsi che garantiscano la parità anche a coloro che, a causa di difficoltà e svantaggi educativi, necessitano di un sostegno per poter realizzare le proprie aspettative e potenzialità educative. Il curricolo serve sia agli studenti come strumento adeguato alle loro necessità, come presa di coscienza della situazione reale su cui agire, sia agli insegnanti come strumento di confronto nella didattica quotidiana sull'utilizzo di metodologie e di programmi differenti e anche alle famiglie come strumento di orientamento nell'offerta formativa delle scuole per poter comprendere al meglio, in modo trasparente, le loro proposte e non da ultimo alla scuola stessa come proprio strumento per la propria identità e anche come elemento

di autovalutazione, tenendo in considerazione le proprie esigenze, i suoi bisogni e le realtà del territorio in cui è ubicata.

Nel Rapporto finale del 13 luglio 2020 del Comitato di esperti coordinato dal Prof. Patrizio Bianchi, attuale Ministro dell'Istruzione, si sottolinea la necessità di procedere a una forte essenzializzazione del curricolo, che va reso più coerente con la centralità delle nuove competenze e più attento alla comunità educativa tra i vari ordini di scuola. Da diversi decenni è ormai convinzione che si debba insegnare di meno cercando di approfondire maggiormente gli argomenti e le nozioni da apprendere. Oggi l'istruzione e la formazione non devono essere solo una mera trasmissione di informazioni. I diversi livelli del sistema scolastico devono raggiungere finalità differenti, che mirino a trasmettere in maniera ottimale alcuni insegnamenti approfonditi piuttosto che molti insegnamenti superficiali. La scuola deve porsi l'obiettivo principale di sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi che stabilisca traguardi essenziali e pochi argomenti fondamentali.

Programmazione e progettazione didattica

Ogni insegnante si identifica come esperto della propria disciplina, e docenti di diverse materie, cioè esperti di diverse discipline, usano linguaggi differenti. La specificità delle competenze disciplinari però dev'essere superata dalla trasversalità delle competenze metodologiche, che devono e possono risultare comuni; se lo specifico linguaggio disciplinare, infatti, può dividere, quello pedagogico dovrebbe invece unire tutti quanti gli attori che salgono in cattedra. La didattica, cioè il modo di insegnare, rappresenta, appunto, l'insieme delle tecniche e degli strumenti che i singoli docenti adottano in classe per rendere i loro insegnamenti il più possibile efficaci. Nessun docente entra in classe senza aver pensato cosa fare con i propri alunni, cioè all'idea deve seguire un vero progetto attuativo. All'inizio di ogni anno scolastico i docenti, suddivisi in gruppi di lavoro, per classe, per materia o disciplina, rivedono, rimodulano la programmazione. Introdotta nella scuola italiana a partire dagli anni '70, la programmazione risulta uno strumento utile a conferire organicità, efficacia al lavoro dei docenti, a precisare l'organizzazione del lavoro, a dettagliare metodi e strumenti da utilizzare per raggiungere gli obiettivi prefissati al fine di facilitare l'apprendimento e aumentare il grado di consapevolezza dell'insegnante circa quello che vuole fare nella classe evitando così di agire in modo casuale e improvviso.

È necessario, ora, fare un breve richiamo alla definizione di programma inteso come l'insieme di contenuti culturali di insegnamento definiti centralmente da parte del Ministero, al fine di formare gli alunni di ogni classe del nostro Paese in modo omogeneo. I programmi sono prescrittivi,

danno istruzioni valide su tutto il territorio nazionale, contengono una legittimazione educativa e didattica e i docenti devono adeguarsi e applicarli. Con l'autonomia delle scuole, introdotta dall'art. 21 della legge n. 59 del 1997, i programmi ministeriali cominciano a perdere di significato ma acquistano maggiore rilevanza i curricoli d'istituto. I modelli di programmazione possono essere differenti, si può programmare per obiettivi, per concetti o anche attraverso la ricerca-azione e ci si riferisce a quelle azioni volte a individuare gli standard generali dell'istruzione, all'analisi della realtà dove troveranno una loro collocazione i diversi interventi scolastici. Nella scuola la programmazione può realizzarsi attraverso il livello della collegialità degli insegnanti, che adeguano le indicazioni nazionali e/o gli orientamenti ai propri utenti tenendo in considerazione il contesto socioculturale e ambientale in cui la scuola si trova inserita, il livello della classe, in cui i docenti individuano le competenze comuni, e il livello disciplinare riferito ai singoli docenti che individuano le priorità relative alla propria disciplina. Ogni tipo di programmazione deve però comunque riferirsi alle diverse progettazioni che la scuola andrà a realizzare. La programmazione richiama i contenuti culturali e scientifici stabiliti dai responsabili delle politiche formative e prescrittivi per tutti gli studenti che frequentano un determinato indirizzo di studi.

La progettazione è l'insieme di tutte quelle attività che servono per organizzare le diverse risorse a disposizione, per realizzare interventi didattici con sistematicità. Serve fare innanzitutto una dettagliata analisi della situazione iniziale e definire in modo preciso gli obiettivi da perseguire e gli esiti formativi da raggiungere attraverso l'articolazione delle fasi e dei moduli da realizzare, a seguire bisogna individuare le strategie educative, didattiche e metodologiche con la distinta distribuzione dei compiti e delle attività e non da ultimo procedere alla definizione dei criteri di valutazione. La progettazione considera i bisogni dell'alunno e il contesto in cui è inserito, è flessibile e deve perseguire obiettivi chiari collegati ai problemi concreti della realtà.

Ogni progetto didattico rappresenta un vero e proprio disegno di ricerca coerente con i programmi di riferimento e determina le conoscenze, i metodi e i sistemi di valutazione tenendo in considerazione i reali bisogni dell'utenza. L'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole si realizza anche attraverso progettualità trasversali che mirano allo sviluppo di competenze e padronanze utili per la vita e di capacità che permettono di affrontare efficacemente le diverse situazioni quotidiane.

Questi progetti sono inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, nel curricolo d'istituto. In Italia, si comincia, nel 2000, per la prima volta, a parlare di "curricolo" con l'emanazione del Decreto Ministeriale 234 del 26 giugno 200, documento che sancisce il diritto di ogni scuola a pianificare il proprio curricolo, nella misura del 80% definito dal Ministero mentre il restante 20% in autonomia. Per la sua stesura i docenti devono conoscere chiaramente il livello di partenza degli alunni, operare una scelta accurata delle strategie operative più adatte in base alle indicazioni

fornite dalla normativa vigente anche in base alla disponibilità delle risorse e la contestualizzazione del progetto. La scuola deve ricercare un proprio modello organizzativo dei saperi che la identifichi e la caratterizzi. La consapevolezza delle finalità formative, ampiamente interconnesse con le competenze, che ogni scuola si assegna, riesce ad orientare la scelta delle conoscenze che devono essere selezionate e strutturate senza escludere gli elementi tipici di ogni disciplina. In questi ultimi anni è cambiato radicalmente anche l'approccio alla didattica, si è passati da un sistema più semplice a uno molto assai complesso per garantire la progressività dell'apprendimento in termini non solo di conoscenze e di abilità ma in termini di competenze consolidate. Il curricolo risulta complementare e strettamente collegato ai diversi processi dell'apprendere e le indicazioni per la sua stesura esaltano una scelta di metodologie basate su uno stretto e intersecato rapporto tra teoria e pratica, tra l'essere e il fare.

Molte scuole per raggiungere una didattica di qualità investono molte risorse sulla ricerca-azione, sulla sperimentazione didattica per realizzare pratiche educative innovative che tengano conto delle reali esigenze dei propri utenti e del contesto territoriale in cui sono inserite. Le scuole progettano in continuazione secondo una precisa articolazione che individua chiaramente in maniera esplicita e ben dettagliata le finalità generali e gli obiettivi da perseguire in ambito dell'educazione civica in base alle varie e reali risorse economiche, umane e materiali di cui dispongono. Nella loro autonomia, le scuole sono passate dalla sola programmazione alla più complessa progettazione che rende i docenti responsabili attivi delle proprie azioni. Progettare permette ai docenti di superare il proprio individualismo e di lavorare in stretta collaborazione con i colleghi per organizzare le differenti attività, condividere le scelte metodologiche e strategiche e i materiali più opportuni e idonei e valutare i risultati ottenuti.

La progettazione è per gli insegnanti uno strumento essenziale, orientativo, operativo, che può essere continuamente rimodulato e aggiornato e comprende in sé i metodi e gli strumenti della valutazione dei diversi percorsi e attività che la scuola programma. Gli insegnanti progettano annualmente le attività di educazione civica e individuano gli argomenti da sviluppare nelle classi al fine di permettere agli studenti l'acquisizione di competenze fruibili nella loro vita futura e i contenuti selezionati per questo insegnamento diventeranno parte integrante della progettazione della classe. La trasversalità caratterizza l'insegnamento dell'educazione civica e diventa opportuna in vista della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese che riguardano più discipline anzi esulano addirittura dall'ambito prettamente disciplinare. La progettazione, che deve essere collegiale, un lavoro interdisciplinare, per competenze e non solamente un insieme di contributi specifici delle diverse materie, dovrebbe definire obiettivi, metodi e strumenti di osservazione, valutazione e di documentazione per la definizione di buone

pratiche che prevedano il coinvolgimento attivo degli alunni in tutte le fasi del processo di apprendimento.

Educazione civica e competenze per la vita

Le *life skills* sono delle abilità che conducono a comportamenti duttili e flessibili che permettono alle persone di affrontare con efficacia i problemi quotidiani. Sono numerose ma è stato definito un insieme di dieci abilità che rappresentano il nucleo dei programmi di prevenzione mirato alla promozione del benessere dei giovani. Sicuramente la scuola rappresenta il luogo migliore dove poter apprendere queste life skills che sono state analizzate dall'Organizzazione Mondiale della Salute che le ha riconosciute come competenze importanti per la singola persona. Queste abilità, individuate nel 1993 dall'OMS, sono competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di relazionarsi con fiducia alla comunità. Di seguito presentiamo, in breve, un'analisi di tutte le dieci abilità:

- ***La consapevolezza del sé,*** *o autoconsapevolezza*, porta alla conoscenza di se stesso, delle proprie capacità, insegnando a riconoscere i propri punti di forza e di debolezza. Conoscere sé stessi, il proprio carattere, i propri bisogni e desideri, i propri punti forti; ci aiuta a vivere meglio e a esprimerci per quello che siamo. È la condizione indispensabile per la gestione dello stress, la comunicazione efficace, le relazioni interpersonali positive, l'empatia, e per vivere un'esistenza felice.

- *La capacità di prendere decisioni, o decision making*, permette di elaborare attivamente il processo decisionale più opportuno alla situazione da gestire. Questa abilità consente di imparare ad affrontare in modo costruttivo ed efficace la scelta da fare in vari contesti della propria vita. Aiuta a valutare le opzioni disponibili, gli effetti e le conseguenze possibili delle varie scelte e visto che, secondo studi accreditati, prendiamo circa 12.000 decisioni al giorno, riuscire a farlo in modo consapevole e costruttivo è un grande vantaggio.

- *La capacità di risolvere problemi, o problem solving*, sviluppa la capacità di affrontare criticità in modo costruttivo e positivo, relazionandoci efficacemente ai problemi che quotidianamente siamo chiamati ad affrontare. Consente di focalizzarsi sulla ricerca di soluzioni e permette di vedere l'opportunità che si cela dietro un problema, senza ansia, tensioni fisiche o stress nocivo.

- La capacità di risolvere problemi, contribuisce a creare il *pensiero creativo*, cioè l'abilità a mettere sempre in campo le soluzioni migliori e più adatte, a seconda della circostanza in cui ci si trova. La creatività è il processo che ci porta a sviluppare idee originali, di valore, e a creare il nuovo. Il pensiero creativo, detto anche pensiero laterale, è l'abilità di pensare fuori dagli schemi e risulta di fondamentale importanza in ogni momento della nostra vita. È utile, infatti, nell'individuazione di

soluzioni ai problemi; permette di vedere le situazione da differenti punti di vista nel momento in cui si devono prendere decisioni; aiuta ad avere una mente flessibile e a non stare nella fissità di comportamenti e pensieri.

- *Il senso critico* contribuisce a rielaborare autonomamente e in modo oggettivo le diverse situazioni. È considerata un'abilità indispensabile per analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole, riconoscendo e valutando i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni del gruppo dei pari o della famiglia, l'influenza dei mass media, le proprie credenze.

- *La comunicazione efficace* permette di esprimere le proprie emozioni, i propri sentimenti e sapersi mettere in ascolto dell'altro. La comunicazione è un aspetto centrale della nostra vita e strumento importante per entrare in relazione con gli altri. La comunicazione efficace consente di esprimersi in modo efficace e congruo, dichiarando opinioni e desideri, ascoltando con attenzione gli altri per capirli. È fondamentale per esprimersi in modo appropriato, conoscere gli effetti del nostro linguaggio verbale come del comportamento non verbale.

- *La capacità di relazionarsi con gli altri* e *la capacità di essere empatici*, cioè riuscire a mettersi nei panni dell'altro, di capire il suo punto di vista, la gestione delle proprie emozioni. Queste due abilità ci consentono di instaurare e mantenere buoni rapporti; persino di concluderli – quando lo si decide – in modo costruttivo. Aiutano a vivere in modo armonico con gli altri, rivelandosi fondamentali per il nostro benessere psicologico e mentale. Tutto questo attraverso la comprensione e l'ascolto degli altri, immedesimandosi in loro anche in situazioni non familiari, accettandoli e comprendendoli e migliorando le relazioni sociali soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali.

- *La gestione delle emozioni*, cioè l'essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento in modo da riuscire a gestirle in modo appropriato e a regolarle opportunamente. Alla base della conoscenza di sé, c'è il saper riconoscere le proprie emozioni e poi quelle altrui.

- *La gestione dello stress* consiste nell'abilità che ci permette di riconoscere e controllare le fonti di tensione, in modo da ridurne o annullarne l'impatto, tramite cambiamenti nell'ambiente, nello stile di vita o sviluppando la capacità di rilassarsi.

La scuola, attraverso l'insegnamento dell'educazione civica, cerca di garantire una proposta di qualità per tutti gli studenti in cui ognuno possa riconoscere e valorizzare le proprie inclinazioni, i propri interessi riuscendo a superare le diverse difficoltà che deve affrontare per crescere al meglio come persona e anche come futuro cittadino. Progettare per competenze quindi oltre ad essere un obbligo normativo risulta essere una necessità culturale e sociale della nostra comunità.

Le competenze in materia di cittadinanza si riferiscono alla capacità del soggetto di agire con consapevolezza e responsabilità e di partecipare attivamente e pienamente alla vita civica e sociale in base alla comprensione delle varie strutture e dei concetti politici, sociali e giuridico economici e afferiscono all'insegnamento dell'educazione civica. Le *life skills* quindi si propongono come un utile strumento in grado di valorizzare l'azione didattica, nonché un'occasione per riflettere sui comportamenti, le scelte e gli atteggiamenti che gli alunni devono acquisire e sui quali confrontarsi e discutere per introdurre buone pratiche. L'insegnamento dell'educazione civica con il rimando alle competenze di vita costituisce un ottimo spunto per l'acquisizione di concetti e contenuti che il curricolo prevede di sviluppare nei diversi ambiti disciplinari. La didattica per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza si può realizzare attraverso i compiti di realtà, spesso ancorati in modo concreto alla vita quotidiana e facilmente riconducibili a situazioni funzionali dell'agire, e attraverso i compiti autentici, che possono essere svolti attraverso delle simulazioni o attraverso la ricerca di soluzioni a problemi. Entrambe le tipologie di compito sono caratterizzate dalla sua significatività, cioè da un senso pratico e reale di ciò che si è chiamati a fare, ben comprensibile a tutti e che richiede un impiego consapevole delle conoscenze e delle abilità acquisite, rendendo gli alunni soggetti attivi, protagonisti motivati e autentici del proprio processo di apprendimento.

Questo approccio valido per l'insegnamento dell'educazione civica deve diventare una situazione di apprendimento ordinaria che porti all'utilizzo delle risorse di ciascuno e di tutti e che tenga conto del sapere fare e del saper essere. Con lo sviluppo di queste competenze l'alunno può diventare un futuro cittadino consapevole e un lavoratore responsabile, capace di assumere ruoli in modo autonomo e di partecipare attivamente alla vita sociale. Le conoscenze, le abilità e le competenze si intersecano nella progettazione curricolare e possono diventare efficaci opportunità formative per ogni singolo individuo che a scuola può far emergere i propri interessi, le proprie attitudini e potenzialità.

Bibliografia

Capperucci, D. (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Franco Angeli.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.

Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri.

D.M. 31 luglio 2007 – Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.

D.M. 9 febbraio 1979 (in S.O. n.1 alla G.U. 20 febbraio 1979, n. 50) – Nuovi Programmi per la scuola media.

D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 – Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

D.M. n. 203 13 luglio 2020 – Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro.

D.M. n. 35/2020 – Allegato A linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

D.M. n. 35/2020 – Allegato B Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D. M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

D.M. n. 35/2020 – Allegato C Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. n. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 (in S.O. 152/L della G.U. 10 agosto 1999, n. 186) Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998 (in G.U. 29 luglio 1998, n. 175) – Statuto delle studentesse e degli studenti.

D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958 (Gazzetta Ufficiale 17 giugno n. 143) – Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30.12.2006, L. 394/10-18 – Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, Raccomandazione del Consiglio 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU Serie Generale n. 162 del 15.07.2015) – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (GU Serie Generale n. 195 del 21.08.2019).

Mattei, M. (2007). *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza*. Franco Angeli.

Normativa Camera dei Deputati– Atti Parlamentari n. 2100, seduta del 13 luglio 1951 Norme sull'istruzione

Petracca, C. (2003). *Progettare per competenze verso i piani di studio personalizzati*. Elmedi.

Didattica della filosofia per esperimenti mentali

di *Lucia Ziglioli**

ABSTRACT (ITA)
Da sempre la filosofia si avvale di esperimenti mentali volti ad aiutare il filosofo nella propria indagine e ricerca di un nuovo, migliore sapere. Ma l'esperimento mentale non è solo uno strumento prezioso per l'avanzamento del sapere filosofico, bensì anche per la sua promozione e introduzione: ha, cioè, anche un'importante funzione didattica. In quanto segue, si vogliono appunto discutere gli assunti epistemici, le strategie operative e le ricadute formative attese di una didattica della filosofia per esperimenti mentali.

Parole chiave: esperimento mentale, esercizio filosofico, didattica della filosofia, insegnare a filosofare

Didactics of philosophy trough thought experiments

by *Lucia Ziglioli*

ABSTRACT (ENG)
Since ancient times, philosophy makes use of thought experiments. They help philosophers in their own investigation and search for truth. Thought experiments are not only valuable tools for the advancement of philosophical knowledge, but they also provide a valuable mean for the introduction to the activity of philosophizing and its very promotion. Thought experiments can thus play an important educational function in the teaching of philosophy. In what follows, I will discuss the epistemic assumptions, the operational strategies, and the expected formative effects of the didactics of philosophy through thought experiments.

Keywords: thought experiment, philosophical exercise, didactics of philosophy, teaching to philosophize

* PhD – Università Clemont Auvergne

Sin dall'antichità, l'esperimento mentale è riconosciuto come un valido alleato della ricerca filosofica e uno dei suoi possibili strumenti di indagine. Da Platone a Cartesio, da Galilei a Kant, sino alla filosofia contemporanea, che ne ha prodotto moltissimi esempi, l'esperimento mentale funge da provocazione del pensiero, da stimolo alla riflessione, da cartina di tornasole delle nostre intuizioni e da prova delle nostre ipotesi. Per queste e altre sue funzioni, l'esperimento mentale è anche un ottimo strumento per la didattica della filosofia: è particolarmente efficace nella promozione di alcune abilità cognitive essenziali alla ricerca filosofica, e si adatta bene a diversi contesti didattici. Questo suo impiego pedagogico è stato rivalutato di recente, quando la *Philosophy for Children*, prima, e la *Philosophy for Community*, poi, hanno trovato nell'esperimento mentale un possibile stimolo alla sessione filosofica con il proprio pubblico di non specialisti, bambini o adulti che siano. Per il docente di filosofia interessato a fare proprio questo strumento didattico si tratta di comprenderne le potenzialità pedagogiche, i meccanismi cognitivi messi in atto e le possibili ricadute formative. Si tratta, però, anche di saperlo inserire in un'opportuna cornice di senso, così che l'esperimento possa fungere appieno da sollecitazione filosofica.

1. Che cos'è un esperimento mentale e che tipo di conoscenza produce

Prima di affrontare la questione dell'impiego didattico di tale strumento, dovremmo provare a dare una definizione di "esperimento mentale". La questione è dibattuta in letteratura e numerose sono state le definizioni proposte (Arcangeli, 2012). Un possibile accordo lo si ha probabilmente quantomeno nel richiamare la loro natura di "laboratori della mente", volti a testare una certa teoria o ipotesi. Sembra, però, difficile riuscire ad andare oltre questa descrizione metaforica.[1] Il fatto è che tendiamo ad attribuire l'etichetta di "esperimento mentale" a vari esempi di provocazione intellettuale anche molto diversi fra loro (Cohen, 2006; Worley, 2011; Birch, 2014). In ragione di ciò, molti tentativi di definizione si concentrano sulla funzione svolta dagli esperimenti mentali, piuttosto che sull'individuare alcune loro caratteristiche specifiche. Così, ad esempio, la voce "*Thought Experiments*" in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: "*Thought experiments are basically devices of the imagination. They are employed for various purposes such an entertainment, education, conceptual analysis, exploration, hypothesizing, theory selection, theory implementation, etc.*" (Brown & Yiftach, 2022). Anche Cohen definisce gli esperimenti mentali come "una tecnica molto potente" escogitata "per esplorare le nostre intuizioni su come funziona il mondo, o per distruggerle" (Cohen, 2006, p. 9). L'accento sulla funzione epistemica è posto anche da Arcangeli (2012, p. 45): "Indipendentemente da qualunque definizione si voglia dare degli esperimenti mentali, essi

[1] "*Thought Experiments are performed in the laboratory of the mind. Beyond that bit of metaphor it's hard to say just what they are*" (Brown, 1991, p. 1).

svolgono comunque una loro funzione epistemologica, e ci dovrebbero guidare a confermare o meno alcune ipotesi od una teoria".

Spostando l'attenzione dalle caratteristiche dell'esperimento ai suoi obiettivi epistemici, non abbiamo però davvero semplificato la questione della definizione. Come è facile immaginare, infatti, nemmeno riguardo agli obiettivi epistemici vi è accordo in letteratura.

Thomas Kuhn, fra i primi a interessarsi alla questione, in un celebre saggio sugli esperimenti mentali sostenne che essi non aggiungono nuove informazioni sul mondo empirico, ma ci guidano a comprendere le nostre interpretazioni di esso, aiutandoci a fare chiarezza sui nostri costrutti concettuali: "*Because it embodies no new information about the world, a thought experiment can teach nothing that was not known before. Or, rather,* it can teach nothing about the world. Instead, it teaches the scientist about his mental apparatus. *Its function is limited to the correction of previous conceptual mistakes*" (Kuhn, 1964, p. 252, tondo mio).

A questa posizione, se ne oppongo altre, di matrice "realista". Ad esempio, James Brown sostiene, pur riconoscendo quanto affermato da Kuhn sulla funzione di chiarificazione concettuale assolta dagli esperimenti mentali, che essi servano ad apprendere qualcosa sul mondo esterno. Diversamente da Kuhn, egli ritiene che gli esperimenti mentali ci guidino anzitutto ad apprendere qualcosa sul mondo, e solo secondariamente su noi stessi (Brown, 1991, p. 91).

Parte della disputa dipende d'altronde dal tipo di esperimento mentale che si ha in mente, se quelli usati dalla scienza naturale o dall'etica, ad esempio. Mentre saremmo probabilmente tutti concordi nel sostenere che l'esperimento mentale usato in filosofia morale ci guida a comprendere qualcosa su noi stessi (sulle nostre convinzioni, sul modo in cui formiamo giudizi morali), più difficile appare la questione rispetto alla conoscenza prodotta da esperimenti mentali riguardanti la natura. È innegabile che la fisica moderna, da Galilei a Einstein, passando per Cartesio, Newton e Leibniz, se ne è avvalsa numerose volte, ideando sperimenti che non necessitavano di venir poi concretamente realizzati, ma che nel solo "laboratorio della mente" potevano guidare gli scienziati ad una migliore comprensione della natura (Cohen, 2006, pp. 16-18). Eppure, anche rispetto agli esperimenti mentali usati dalla scienza, non tutti concordano sul fatto che essi producano realmente una nuova conoscenza del mondo esterno.

Anche ammesso che gli esperimenti mentali usati dalla scienza ci aiutino a comprendere qualcosa sul mondo, ci si chiede infatti se, ed eventualmente come, ciò sia possibile: è possibile apprendere qualcosa sulla realtà esterna solamente attraverso scenari immaginati, attraverso il puro pensiero?[2] John Norton l'ha chiamata la "magia epistemica" dell'esperimento mentale: quella di consentirci,

[2] "*Looking at the development of the discussion about thought experiments over the past thirty years, […] they suggest that we can learn about the real world by virtue of merely thinking about imagined scenarios. But how can we learn about reality (if we can at all), just by thinking? Are there really thought experiments that enable us to acquire new knowledge about nature without new empirical data? If so, where does the new information come from?*" (Brown & Yiftach, 2002).

attraverso il puro pensiero, di conoscere il mondo (Norton, 2002, p. 44). Per Norton, come per Kuhn, tale magia non esisterebbe "realmente": gli esperimenti mentali non produrrebbero nuova conoscenza, almeno non del mondo esterno, ma possono guidarci a scoprire "verità logiche", a mettere ordine o dare nuova forma a ciò che già conoscevamo ma non sapevamo ancora di sapere.[3]

La domanda su quale tipo di conoscenza, se alcuna, sia quella prodotta da un esperimento mentale è fra le più interessanti da un punto di vista filosofico, ed ha infatti prodotto un vivace dibattito metafilosofico (soprattutto nell'ambito della filosofia analitica) volto a indagare fondamenti epistemici, metodologie, finalità e limiti di tali strumenti. Per il nostro proposito qui, quello di discutere e valutare l'utilizzo dell'esperimento mentale nella didattica della filosofia, ci è sufficiente richiamare l'obiettivo epistemico sul quale tutti concordano, quello per così dire "interno" al soggetto, per cui la funzione dell'esperimento mentale in filosofia (da distinguersi pertanto dall'esperimento mentale scientifico)[4] è principalmente quella di aiutarci a confermare o smentire ipotesi o teorie. Personalmente amplierei ulteriormente questa definizione, aggiungendo che l'esperimento mentale, a seconda del caso, ci aiuta nel fare chiarezza concettuale, a mettere ordine fra i nostri valori, o, ancora, nell'individuare presupposti impliciti di nostre opinioni o implicazioni irriflesse di esse.

È questa specifica funzione epistemologica a renderli così interessanti e utili per la didattica filosofica ed è su di essa che mi vorrei concentrare. A prescindere dalla questione se gli esperimenti mentali ci aiutino o meno ad apprendere qualcosa di più sulla realtà empirica, certamente ci aiutano a comprendere il nostro modo di interpretare e di relazionarci a questa realtà. Gli esperimenti mentali non ci dicono forse necessariamente qualcosa sulla realtà esterna, ma senz'altro ci dicono di noi stessi: ci aiutano a comprendere il nostro modo di vedere il mondo, intendendo con esso non solo la realtà empirica, bensì anche il nostro universo valoriale. Gli esperimenti mentali filosofici, attraverso precise provocazioni, ci invitano a mettere ordine tra le nostre intuizioni morali, epistemiche, o metafisiche. Sono specchi che ci aiutano a comprendere meglio il nostro modo di guardare e giudicare il mondo, più che la realtà esterna. In questa loro funzione risiede gran parte del loro potenziale didattico.

---

[3] "*My account of thought experiments is based on the presumption that pure thought cannot conjure up knowledge, aside, perhaps, from logical truths. All pure thought can do is transform what we already know. This is the case with thought experiments: they can only transform existing knowledge*" (Norton, 2002, p. 49).

[4] Anche sull'opportunità o meno di distinguere esperimenti mentali scientifici da filosofici si è scritto molto. Senza poter entrare in questa sede in tale dibattito, per gli obiettivi formativi che intendo raggiungere nell'ambito di una didattica della filosofia farò riferimento d'ora in poi solamente agli esperimenti mentali del secondo tipo: ossia esperimenti che non hanno necessariamente pretesa di ricalcare la realtà, né di farci comprendere qualcosa su di essa.

2. Esempi celebri di esperimenti mentali filosofici

Per capire cosa siano e come funzionino gli esperimenti mentali, la cosa più semplice è probabilmente vederne un paio, così da aiutare il lettore a comprendere di che tipo di strumento stiamo parlando.[5] La scelta è molto ampia, per argomento, autore, stile e finalità. Ad esempio, gli esperimenti vengono generalmente distinti in distruttivi e costruttivi, a seconda che il loro fine sia quello di confutare o dimostrare un'ipotesi. Ne presento qui due. Il primo, "la nave di Teseo", risale alla filosofia antica e, in forma di paradosso, vuole portarci a riflettere sulle nostre concezioni di identità e divenire; il secondo, "la macchina dell'esperienza", elaborato dal filosofo contemporaneo Robert Nozick, ha lo scopo generale di portarci a riflettere sull'idea di felicità, e quello specifico di confutare la dottrina filosofica dell'edonismo.

La nave di Teseo:

Una possibile sollecitazione per riflettere sul divenire o il mutamento e il suo rapporto con l'identità di una cosa, o di una persona, è offerto dal paradosso della nave di Teseo. La storia è narrata da Plutarco (48-127d.C.) ne *Le vite parallele*. Plutarco racconta che la nave a trenta remi con la quale Teseo, antico eroe greco, compì molte delle sue gesta, venne conservata funzionante per secoli dai Cretesi, che via via ne sostituivano i pezzi deteriorati. Si arriva dunque ad un momento in cui tutti i pezzi della nave sono stati sostituiti, benché la nave abbia conservato esattamente la sua forma originaria.

> La nave, sulla quale Teseo navigò con i giovani e tornò indietro sano e salvo, era una nave a trenta remi, che gli Ateniesi conservarono fino ai tempi di Demetrio Falereo, eliminando le tavole di legno invecchiate, mettendone di solide ed inserendole in modo tale che i filosofi prendono questa nave come esempio per discutere 'il discorso della crescita', dicendo alcuni che è la stessa nave, altri che non lo è (Plutarco, *Teseo*, XXIII, 1).

Già Plutarco riconosce alla storia di essere un perfetto esempio di provocazione filosofica, utilizzata, non a caso, dai filosofi del suo tempo per discutere "il discorso della crescita". Il paradosso offre, più in generale, un invito a ragionare su identità e divenire, su cambiamento e permanenza: cosa fa sì che un oggetto possa permanere lo stesso nel corso del tempo e nonostante i tanti cambiamenti che inevitabilmente subisce? Se, invece, riteniamo che non si

[5] Allo stesso modo, Angelucci argomenta che il modo più efficace di spiegare che cosa sia un esperimento mentale consista nel mostrarlo sulla base della "convinzione che, in generale, la risposta più chiara e informativa a domande della forma *che cos'è x?* – quando *x* è una pratica – non possa che essere di tipo ostensivo" (Angelucci, 2018, p. 12).

possa dire dell'oggetto che è rimasto lo stesso, a che punto della sua storia individueremmo il cambiamento? È possibile farlo?

Variante 1: l'identità tra forma e materia

Thomas Hobbes, nel suo *De corpore* (1655), riprende il celebre paradosso e ne aggiunge una parte: "Se qualcuno avesse conservato le vecchie tavole, nell'ordine in cui venivano tolte e, conservatele e rimessele nello stesso ordine dopo, avesse rifatto la nave, non c'è dubbio che questa sarebbe stata, numericamente, la stessa che fu al principio, cioè avremmo avuto due navi identiche, la qual cosa è del tutto assurda" (Hobbes, *De corpore*, XI, 7).

Questa ulteriore sperimentazione mentale serve a Hobbes a dimostrare che non può essere la forma il principio di individuazione di un oggetto, o – come nel caso dell'ipotesi da lui proposta – potremmo avere più oggetti identificabili come "la nave di Teseo", il che non è possibile. Con questa variante, la provocazione invita a riflettere nello specifico su quale possa essere, allora, l'elemento o gli elementi che definiscono l'identità di qualcosa: la materia? La forma? L'insieme di entrambe? O forse anche tutta la sua storia, tutti gli accidenti che la riguardano?

Variazione 2: identità e divenire nelle persone

La stessa riflessione sul divenire e permanere, sull'incidenza di cambiamenti sull'identità la possiamo fare rispetto all'essere umano, alle persone. L'uomo nasce bambino e per tutta la sua vita non fa che cambiare, nell'aspetto e nella sua materia, proprio come la nave di Teseo (le cellule muoiono e vengono sostituite continuamente, nell'arco di pochi anni tutte le cellule del nostro corpo sono state sostituite), ma cambia anche in molti altri aspetti. La nostra personalità evolve continuamente con l'età, le esperienze e i nostri vissuti.

Ci stiamo ora interrogando sul principio di individuazione di una persona. Il discorso si complica inevitabilmente rispetto ad un oggetto e si allarga a considerazioni di vario tipo, che vanno dalla psicologia, all'agire, alla morale di un individuo. Diremmo che l'individuo da bambino e da adulto sia la stessa persona? Cosa identifica un essere umano come quell'unica, specifica persona? Il suo nome e cognome? Il suo DNA? Il suo carattere? La sua storia? Le sue azioni? I suoi valori? E così via.

Variazione 3: identità in individui sociali

Un'ulteriore variazione offerta dal tema della nave di Teseo è quella che utilizza la nave come metafora di un *individuo sociale*, come può essere un gruppo musicale, un'orchestra, un corpo di ballo (Terrone, 2017). Cosa definisce il gruppo? I suoi componenti? Per quanto forse inizialmente potremmo essere tentati a rispondere di sì, incontriamo spesso casi in cui uno o più componenti di un gruppo vengono sostituiti senza che il nome (forse anche l'identità?) del gruppo cambi. Nel caso di un'orchestra numerosa, poi, è ancora più probabile. Quanti elementi devono cambiare

perché a nostro dire cambi anche l'identità dell'insieme? E cosa, eventualmente, se non i componenti specifici, definisce questa identità?

L'esperimento mentale della nave di Teseo, a partire dalla sua formulazione originaria in Plutarco, sino alle sue rivisitazioni moderne e contemporanee, offre insomma moltissime sollecitazioni alla riflessione filosofica.[6] È certamente un invito alla metafisica, ci obbliga a riflettere sul rapporto tra identità e divenire, ci invita a chiarire concetti quali quelli di "essenza", "sostanza", "ente", ma anche su quelli di "autenticità", di "originale" e "copia" (Angelone, 2015).[7] Letta la nave come metafora di esseri viventi, l'esperimento ci guida a ragionare sul concetto di "persona", "mente", volendo anche di "anima". Ci invita a riflettere sul rapporto tra mente e corpo, e sul ruolo della memoria nella formazione della nostra identità. Infine, l'esperimento può essere usato anche per ragionare di "individui sociali". Non a caso, l'esperimento della nave di Teseo è uno tra i più citati in letteratura.

La macchina dell'esperienza:

Questo esperimento mentale è stato elaborato da Robert Nozick (1938-2022) in *Anarchia, Stato e utopia* (1974). Nozick ci chiede di immaginare che esista una macchina, una sorta di computer molto potente che, collegato con elettrodi al nostro cervello, ci permette di fare esperienza, in modo del tutto realistico, di situazioni da noi precedentemente programmate:

> Supponiamo che esista una macchina dell'esperienza capace di darci qualsiasi esperienza desideriamo. Un gruppo di neuropsicologi eccezionali si offre di stimolarci il cervello in modo da farci pensare e sentire come se stessimo scrivendo un grande romanzo, o stringessimo amicizie, o leggessimo un libro interessante. Per tutto il tempo galleggeremmo in una vasca, con elettrodi applicati al cervello. Resteremmo collegati a questa macchina per tutta la vita, pre-programmando le nostre esperienze? […] Naturalmente, mentre siamo nella vasca non sappiamo di essere lì; penseremo che tutto sta accadendo realmente (Nozick, 1964, p. 63).

Come ci spiega Nozick, la macchina ci consente di programmare esperienze di qualsiasi tipo, anche molto complesse, da noi ritenute piacevoli. Ciascuno di noi potrebbe scegliere queste esperienze e programmarsi un'intera vita di situazioni felici, e durante il collegamento non avremmo mai percezione di essere dentro una simulazione, ma l'esperienza ci parrebbe perfettamente realistica. Non ricorderemmo nemmeno di aver programmato l'esperienza o di

[6] Un'animazione semplice ed efficacie dell'esperimento mentale della nave di Teseo, che include l'esempio di Hobbes e l'ampliamento della sollecitazione dal caso del mutamento della nave a quello del mutamento nelle persone, è proposta da SFR Kultur: https://www.youtube.com/watch?v=L-yS3wKqEhk.

[7] Il paradosso della nave di Teseo è un ottimo stimolo anche per ragionare di restauro e conservazione (Tomaselli, 2013).

aver accettato di entrare dentro la macchina. La questione che pone Nozick è: accetteremmo di entrare nella macchina dell'esperienza per tutta la vita? Perché?[8]

L'esperimento ci obbliga a riflettere su cosa ha valore per noi: tutti quanto vorremmo una vita felice, ricca di gratificazioni e relazioni significative, la questione è se la macchina dell'esperienza sia realmente in grado, o meno, di fornircene una. Rispondere a questa domanda significa ragionare sul nostro concetto di "felicità", magari nel confronto con alcune fra le molte teorizzazioni offerteci dalla storia della filosofia. Che cosa pensiamo ci possa rendere felici? Quale tipo di esperienza, o di relazione? Riteniamo che la felicità sia da ricercarsi nell'assenza di turbamento, o nella soddisfazione del nostro piacere – secondo l'insegnamento delle scuole antiche –, o piuttosto nella realizzazione della nostra natura – come riteneva Aristotele?

Ma l'esperimento di Nozick ci invita a riflettere anche sul rapporto, e il possibile conflitto, tra valori: la macchina dell'esperienza ci può offrire esperienze apparentemente felici, ma virtuali, artificiali, non veritiere, e proprio il fatto che siano esperienze realistiche, ma non reali, ne riduce il valore per molti di noi. Ci porta, quindi, a chiederci che tipo di rapporto vi sia per noi tra la ricerca della felicità e la verità: preferiremmo davvero esperienze apparentemente perfette, ma virtuali, a esperienze autentiche, anche se aperte a rischi e insuccessi? O, ancora, che rapporto c'è tra la felicità e la libertà? Una volta dentro la macchina non saremmo più liberi di scegliere il nostro destino, ma lo subiremmo passivamente stimolati dagli elettrodi. Questa solo apparente illusione di libertà inficerebbe il valore dell'esperienza per noi? O non vi sarebbe poi differenza dalla nostra esperienza quotidiana? Infine, vi è per molti di noi l'intuizione che la felicità implichi uno sforzo, il superamento di alcune difficoltà o ostacoli per poterla raggiungere: vi è un legame di qualche tipo tra l'idea di felicità e quella di merito nell'essere riusciti a raggiungere un obbiettivo posto. Nel programmare la simulazione della macchina dovremmo tenerne conto? Dovremmo impostare la nostra storia in modo che ci dia l'illusione di meritarci quanto ottenuto, perché frutto di un nostro sforzo mirato? Queste sono solo alcune, delle molte possibili, direzioni di indagine filosofica che l'esperimento ci offre.

3. Caratteristiche epistemiche di una didattica per esperimenti mentali

I due esempi qui presentati dovrebbero aver mostrato l'enorme potenziale di investigazione e approfondimento che gli esperimenti mentali offrono. Vorrei ora provare a mettere in luce alcuni

[8] Per una versione animata dell'esperimento di Nozick, corredata da materiale didattico per approfondire la questione, si veda: https://ed.ted.com/lessons/would-you-opt-for-a-life-with-no-pain-hayley-levitt-and-bethany-rickwald#watch.
Una celebre versione cinematografica dell'esperimento della macchina di Nozick è stata proposta da *Matrix* (1999), quando Morpheus offre al protagonista, Neo, di scegliere tra due pillole, una rossa e una blu, l'una rappresenta la via di una scomoda, atterrente verità, l'altra di una comoda menzogna.

specifici meccanismi cognitivi che si mettono in azione quando si lavora con esperimenti mentali, in particolare quando si vuole insegnare ed esercitare la pratica del pensiero filosofico attraverso di essi. Pur non essendo peculiarità esclusiva della sperimentazione mentale, questi meccanismi caratterizzano il tipo di lavoro che con gli sperimenti mentali si va a fare. Ne offro qui un rapido esame.

Il ragionamento ipotetico o "cosa succede se" (*what if*): per verificare o mettere alla prova un'ipotesi o una teoria può essere utile declinarla secondo alcune variabili, testarla in alcuni scenari ipotetici. Viene esercitato, in questo modo, il pensiero ipotetico: è una componente cognitiva molto importante del pensiero filosofico e di quello scientifico, che richiede la capacità di immaginare scenari alternativi e trovare possibili soluzioni. Questo tipo di pensiero può essere esercitato con il metodo del "cosa succede se…?" (*what if…?*). Peter Worley lo ha evocativamente definito "*the method of if-ing*": "*The method of if-ing is a kind of hypothetical thinking, which asks us to imagine a situation that might not be the case in order to think about what it would mean for us*" (Worley, 2011, p. 10). Il metodo investigative del "cosa se" richiede di immaginare una certa situazione e quindi esaminare le conseguenze che ne deriverebbero. Questo esame ci dice molto della teoria o ipotesi di partenza: ci dice, ad esempio, se regge anche in circostanze particolari o eventualmente in quali verrebbe meno, se le conseguenze implicate sono tutte accettabili per noi o meno, se vi sono conflitti tra valori (epistemici, etici, metafisici), ecc.

Il pensiero ipotetico è forse il meccanismo cognitivo che più caratterizza l'esperimento mentale e lo contraddistingue da altri stimoli filosofici, ma non è certamente l'unico implicato. L'esperimento mentale è un invito e una provocazione al pensiero filosofico, che non si riduce alla capacità di elaborare ipotesi, ma opera in concerto con molte altre abilità cognitive, come proporre controesempi per confutare una teoria, compiere analisi concettuali individuando distinzioni e connessioni tra concetti, seguire un ragionamento complesso, discriminare buoni da cattivi argomenti, o, ancora, individuare assunti impliciti rispetto ad una posizione, ecc. Sono tutte abilità – o come le chiama Peter Worley, "*philosophical apptitudes*" – che la didattica della filosofia dovrebbe voler promuovere ed esercitare. Spetta al docente o a chi modera una sessione di filosofia sollecitare il gruppo a riconoscere e a far agire tutte queste abilità.

Il fattore shock: una delle caratteristiche degli esperimenti mentali è che sono progettati appositamente per produrre stupore difronte all'emergere di contraddizioni nel nostro senso comune, nelle nostre intuizioni: "mi sembra giusto questo, ma anche il suo opposto". L'esperimento obbliga il pensiero ad arrestarsi, a prendere tempo, a ponderare. Di fronte ad una situazione solo apparentemente semplice, a domande che sembrano invitare alla risposta rapida, irriflessa, ci si accorge che si crea un'impasse, un conflitto di intuizioni – "la nave è la stessa, eppure non lo è più. Come è possibile?"; "la macchina mi provocherebbe un piacere continuo,

eppure mi renderebbe felice?". Saranno l'esame e la valutazione ragionata a dipanare questo conflitto di intuizioni e a spiegarlo in termini di conflitto tra valori o tra concetti, tra categorie delle quali non ci era ben chiaro il contorno, la definizione: "Cosa intendiamo per 'rimanere la stessa'?"; "cosa significa 'felicità'?". Lo scopo di generare un iniziale effetto di shock cognitivo in chi viene chiamato a partecipare all'esperimento mentale è quello di rendere evidente una nostra difficoltà di categorizzazione, una zona d'ombra nella nostra comprensione del reale. Innalza anche i nostri livelli di attenzione rispetto al problema posto e ci chiama alla sua risoluzione.

Non presuppone conoscenze filosofiche pregresse: o quantomeno, possiamo dire che non le presuppone necessariamente. L'esperimento mentale è un esercizio pensato per provocare il pensiero alla riflessione su un dato tema. Ovviamente, quanto più si è preparati su quel tema, quanto più si hanno chiare le implicazioni che una data questione porta con sé, tanto più apparirà evidente a chi lo incontra l'obiettivo di tale provocazione. Ma ciò non significa che una tale preparazione sia necessaria al funzionamento dell'esperimento. Proprio per la sua natura di pungolo del pensiero, lo strumento fa leva anche su chi non si è mai fermato prima a riflettere su quei temi, e forse, anzi, l'effetto shock prima descritto ne è amplificato. Non serve aver familiarità con il dibattito metafisico sul principio di individuazione per prendere parte alla sollecitazione posta dalla nave di Teseo, né aver dimestichezza con la concezione edonistica della felicità e le sue critiche perché l'esperimento di Nozick ci induca a riflettere sul rapporto tra piacere e felicità. In questo senso, l'esperimento mentale non richiede necessariamente che si abbiano conoscenze filosofiche pregresse; presuppone però, questo sì, la comprensione dello scenario in un orizzonte di senso condiviso. Quando viene usato in una platea di non addetti ai lavori, l'esperimento può servire da perfetta occasione per sollecitare una riflessione personale e invitare, quindi, all'approfondimento mediante il confronto con gli altri e il rimando alle risorse offerte dalla tradizione filosofica. È pertanto uno strumento didattico flessibile, che ben si adatta a contesti differenti, e a far filosofia a livelli diversi.

È uno stimolo mirato a uno scopo: altra caratteristica degli esperimenti mentali è che sono appositamente progettati per uno scopo, per ottenere un certo effetto cognitivo: generalmente per indirizzare la riflessione su una questione specifica.[9] Proprio al fine di orientare la riflessione su una questione specifica, lo scenario immaginato in un esperimento mentale è generalmente scevro di elementi contestuali, che distraggono dall'obbiettivo dell'indagine.

Pensiamo, ad esempio, al celebre esperimento mentale del Trolley Dilemma, che ci invita a riflettere su come ci comporteremmo – e poi su come riteniamo *dovremmo* comportarci – di fronte ad una precisa scelta etica: accetteremmo di condannare a morte un innocente per salvare più vite

[9] Secondo Gilbert e Reiner (2000, p. 494) gli esperimenti mentali rispondo a tre criteri fondamentali: sono designati per uno scopo specifico, presuppongono concetti ed esperienze, sono internamente coerenti.

o sceglieremmo di non fare nulla per non renderci corresponsabili della morte di una persona? Il Trolley dilemma, così formulato da Philippa Foot (1967), presenta questa situazione tragica in uno scenario molto semplice: un treno impazzito, due binari sui quali stanno lavorando rispettivamente 5 e 1 operaio, e una leva di cambio a nostra disposizione per dirottare il treno dal primo al secondo binario, salvando così 5 vite, ma condannandone un'altra. La questione, quella della liceità di compiere il male minore, è certamente proponibile in molti altri modi, può essere tematizzata esplicitamente, o riconosciuta in eventi realmente accaduti e casi storici.[10] Tuttavia, un evento realmente accaduto è inevitabilmente carico di moltissimi elementi portati dal contesto storico culturale in cui è inserito, dai protagonisti coinvolti, con le loro caratteristiche psicologiche e attitudinali, dalle conseguenze note (o meno note) che quell'evento ha prodotto, ecc. Sono tutti elementi che possono influire, a volte offuscare attraverso stereotipi o pregiudizi, l'analisi della questione, e dai quali l'esame di una teoria dovrebbe poter fare astrazione.

Al filosofo è richiesta, fra le altre competenze, quella di saper riconoscere quali elementi sono rilevanti ai fini del ragionamento e quali andrebbero tralasciati. Un esperimento mentale, invece, quando ben progettato, offre l'indubbio vantaggio epistemico di aver già compiuto questo lavoro di astrazione: nella sua asetticità "da laboratorio", l'esperimento sgombra il campo da tutto ciò che è superfluo e ci aiuta a focalizzare l'attenzione dalla domanda filosofica in esame.

Richiede un impegno personale nei confronti del problema: altra peculiarità degli esperimenti mentali è non ci lasciano passivi, ma ci obbligano ad assumerci un impegno personale di fronte al problema posto, a prenderci carico della questione e affrontarla, provare a gestirla, offrirvi risposte o eventuali tentativi di soluzioni. Non è un caso che l'esperimento molto spesso si chiuda con una domanda: esso pretende una presa di posizione. Per questa loro caratteristica, si prestano molto bene a una didattica attiva, volta a coinvolgere i studenti nel processo razionale, a farli partecipare all'esercizio filosofico. Nel suo celebre *Le grandi domande. Etica*, Julian Baggini scrive: "Un vero ragionamento sulla morale richiede un impegno personale nei confronti del problema, non una veloce ricognizione di posizioni stereotipate" (Baggini, 2013, p. 5). La stessa affermazione può essere applicata a qualsiasi ragionamento filosofico. Per comprendere appieno un problema filosofico, e quindi le teorie che provano a risolverlo, bisogna farlo proprio, assumerlo su di sé: non è sufficiente rimanerne spettatori passivi come in un teatro

[10] Baggini lo ripropone raccontando la difficile decisione presa dal Vicepresidente degli Stati Uniti d'America, Dick Cheney, l'11 settembre 2001 di abbattere un aereo con centinaia di civili innocenti per salvare migliaia di vite (Baggini, 2012, p. 15). Altre volte lo si può ritrovare attribuito alla figura di Churchill, al quale, in misura più o meno storicamente accurata, vengono attribuite scelte di questo tipo compiute durante la Seconda guerra mondiale. Un'altra versione di questo tipo di dilemma morale è stata formulata dal fisico Werner Heisenberg, che racconta come si servì di un suo esperimento mentale per decidere come comportarsi rispetto alla richiesta del proprio governo nazista di collaborare alla ricerca nell'ambito della fisica nucleare (Heisenberg, 1984, p. 163).

di idoli a noi estranei. L'espediente dell'esperimento mentale offre appunto l'occasione per questa partecipazione in prima persona alla sfida filosofica.

È un esperimento e, appunto, chiede al soggetto di sperimentare: può sembrare un'ovvietà, ma forse tale non è, l'esperimento mentale ci invita a testare le nostre intuizioni, concetti, teorie, provando a modificare – nei limiti consentiti dallo scenario – alcune delle variabili in gioco. Spesso è proprio quando si introducono queste variazioni che le persone acquistano consapevolezza delle proprie convinzioni. Nel caso della nave di Teseo, la variazione proposta da Hobbes, con l'introduzione di una seconda nave costruita con i pezzi originali via via sostituiti, serve a porre in evidenza l'impossibilità di attribuire alla forma il principio di individuazione di una cosa. O, nel caso della macchina dell'esperienza, l'esempio di Betsy, riproposto in una animazione di TedEd,[11] che vive una relazione amorosa fondata sulla menzogna, serve a farci capire come in molte situazioni della nostra vita preferiremmo altri valori (come la verità, o l'onestà) a quello del piacere. Come in un laboratorio, non basta immaginare l'esperimento che confermi la nostra ipotesi, ma si ambisce a poter immaginare anche l'esperimento che la mette alla prova di falsificazione.

Queste alcune delle potenzialità epistemiche, e didattiche, offerte dall'esperimento mentale; vi sono però anche dei rischi presentati da questi strumenti, che è bene tenere presente. Il problema principale risiede proprio nel ruolo giocato dalle nostre intuizioni: gli esperimenti mentali le sollecitano, ma non offrono, da soli, strumenti per una loro critica, che spetta a noi. Le nostre intuizioni possono essere condizionate da stereotipi culturali, pregiudizi, o false credenze, possono essere fallaci. Spetta al soggetto, o al gruppo di discussione, l'onere della prova e della disamina delle intuizioni sollecitate. Questa considerazione è usata da alcuni critici per ammonire circa l'utilizzo eccessivamente disinvolto degli esercizi mentali: da soli non bastano a giustificare o confutare una teoria.[12]

Quando lo si impiega a scopo didattico, l'esperimento mentale dovrebbe servire da stimolo alla riflessione personale e alla discussione in gruppo, è la provocazione che dà il via all'indagine filosofica, non il suo compimento. Proponendo un esperimento mentale ai propri studenti, il docente vuole assolvere un compito maieutico, intende invitare i propri studenti a esaminare le proprie intuizioni, ad esprimerle al gruppo e metterle al vaglio della ricerca insieme. È importante, però, che il docente non si arresti alla provocazione, bensì guidi gli studenti alla problematizzazione delle proprie intuizioni, anche di quelle che paiono più certe. Non per

[11] https://ed.ted.com/lessons/would-you-opt-for-a-life-with-no-pain-hayley-levitt-and-bethany-rickwald-#watch.

[12] "Le critiche mosse nei confronti degli esperimenti mentali filosofici possono, dunque, ridursi a due. Da un lato la sperimentazione mentale filosofica fa affidamento su intuizioni discutibili, dall'altro pretende attraverso di esse di portare evidenze in difesa di un argomento" (Arcangeli, 2012, p. 54).

giungere necessariamente alla loro refutazione – non si vuole suggerire l'idea che l'intuizione sia necessariamente fallace – ma per eventualmente confermarle con l'esame della ragione, per portarle da intuizioni irriflesse a opinioni ragionate. Proprio a questo proposito, è importante chiedersi come sia opportuno lavorare con un esperimento mentale e a quali elementi prestare attenzione per dare pieno risalto alle sue potenzialità didattiche.

4. Come condurre il lavoro: indicazioni metodologiche

L'esperimento mentale presenta alcuni elementi strutturali che lo definiscono e che, usate come tappe dell'esercizio proposto, possono orientare il lavoro di chi se ne serve o lo propone a fini didattici. Si possono distinguere, nel lavoro cognitivo mosso dall'esperimento mentale, le seguenti fasi, che andremo poi a meglio a esplicitare: 1) presentazione della situazione immaginaria; 2) esplicitazione della domanda o del problema posto; 3) discussione e primo ragionamento sulla base di leggi o principi intuiti; 4) la prova del ragionamento alla luce della variazione di alcune variabili nello scenario; 5) conclusione. Non è un elenco prescrittivo, non si devono fare necessariamente tutti i passaggi, così come se ne potrebbero anche aggiungere di altri: è un'indicazione di come si possa lavorare con gli esperimenti mentali portandoli in classe o in laboratori filosofici.

La presentazione della situazione immaginaria serve da contesto della prova. È importante, o quantomeno utile, che lo scenario descritto non sia troppo complesso o difficile da immaginare; deve sembrare plausibile, non nel senso di veritiero e nemmeno di realistico rispetto al contesto che viviamo (celebri esperimenti mentali non lo sono affatto, si pensi a quello dei cervelli in una vasca di Putnam,[13] al dilemma del trolley o anche solo alla già considerata macchina dell'esperienza), ma devono essere quantomeno nomologicamente possibili e internamente coerenti. Tutti noi compiamo scelte simili a quelle poste dagli esperimenti, anche se difficilmente in quella forma: ci troviamo molto spesso a prendere decisioni sulla liceità o meno di compiere il male minore, o se preferiamo conoscere una scomoda verità a una rassicurante menzogna. Affinché l'esperimento sia efficace negli obiettivi che si propone, è importante che lo scenario sia chiaro a tutti, che non vi siano quindi dubbi o ambiguità. Soprattutto, devono essere chiari quali elementi possono eventualmente essere modificati dall'immaginazione del soggetto – quelle variabili che serviranno a testare le ipotesi di partenza in diverse circostanze – e quali elementi

[13] L'esperimento di Putnam (1981, pp. 2-21) è una riformulazione in chiave moderna del celebre esperimento di Cartesio sul genio maligno che ci potrebbe star ingannando. Al posto di un genio maligno, Putnam ci invita a ipotizzare lo scenario di noi cervelli in una vasca collegati a un super computer in grado di darci la percezione di vivere una vita normalissima, mentre in realtà non saremmo altro che cervelli galleggianti, privi di corpo, e stimolati da impulsi elettrici.

non possono essere modificati perché svolgono una funzione specifica all'interno dell'esperimento, volutamente progettato per "costringere" la situazione a fare emergere qualche aspetto rilevante (come un conflitto tra valori, o un'incoerenza nelle ipotesi assunte).

Quella di voler "forzare" la situazione fittizia creata dall'esperimento per evitare l'impasse o raggirare il problema posto può essere una tentazione frequente, ma che andrebbe neutralizzata ai fini del test proposto. Posti di fronte alla difficoltà di dover scegliere in una situazione tragica, che per definizione presenta svantaggi in entrambe le opzioni, l'individuo cercherà possibili vie di fuga, immaginando situazioni alternative o introducendo nello scenario *deus ex machina* che possano miracolosamente salvare la situazione.[14] Per quanto brillante e fantasioso possa essere di volta in volta l'espediente trovato, questo tentativo è indice di un conflitto tra valori percepito e che la persona sta tentando di raggirare. È importante, invece, che le ragioni o la natura di questo conflitto percepito vengano fatte emergere e portate a consapevolezza: il docente dovrebbe pertanto accompagnare gli studenti a prendersi carico del problema, senza rifuggirlo.

Una volta presentato lo scenario, si pone il problema: "Accetteresti di entrare nella macchina dell'esperienza?"; "la Nave di Teseo è rimasta la stessa nave?". A volte la questione da esaminare è implicita nel racconto, o l'esperimento è presentato come prova di una tesi da discutere, non necessariamente come domanda. Si veda, ad esempio la situazione immaginaria del racconto dell'anello di Gige, narrato da Glaucone per dimostrare a Socrate la propria tesi sulla giustizia (Platone, *Repubblica*, II, 359c-360d).

La sollecitazione, in casi come questi, è se il racconto o lo scenario proposto dall'esperimento mentale provi o meno la tesi ipotizzata: nel caso proposto da Glaucone, un anello dell'invisibilità ci renderebbe tutti pronti a compiere qualunque misfatto perché al riparo dalla punizione e dalla riprovazione altrui?

La provocazione a pensare è così lanciata. Il docente che propone l'esperimento in una classe, o ad un gruppo di persone, cercherà di guidare l'analisi della questione, invitando i partecipanti a non arrestarsi alla loro intuizione immediata a proposito. Chiedendo loro di apportare ragioni, di individuarle, farle emergere e porle all'esame del confronto con gli altri. Il tipo di lavoro che a questo punto si andrà a fare è quello tipico di una "comunità di ricerca", dove il gruppo lavora allo scopo comune di raggiungere una migliore comprensione della questione in esame e non di avere la meglio sull'altro. Il punto non è avere ragione, ma aprirsi nel confronto dialettico all'esame delle proprie ragioni e di quelle altrui. Trovare assunti impliciti in una data posizione, e le implicazioni che ne derivano.

[14] Una situazione di questo tipo mi si presenta spesso con esperimenti mentali come il dilemma del Trolley, che obbligano a scelte morali difficili. La tentazione degli studenti ai quali rivolgo il dilemma è spesso quella di evitarlo: "Ma non posso fermare il treno?"; "io lancerei un missile al vagone per interromperne la corsa"; "io cercherei di correre sul binario a salvare le persone", ecc.

Per mettere alla prova le nostre intuizioni su una certa questione è utile proporre in un secondo momento una o più variazioni dell'esperimento, appositamente pensate per aiutarci a mettere meglio a fuoco le possibili implicazioni di una scelta. Il dilemma del Trolley prima citato ne è un perfetto esempio: in una celebre variante nota come dell'uomo grasso (*the fat man*) (Thomson, 1985), la scelta di tirare la leva del cambio è sostituita con quella di gettare sui binari un uomo molto grasso che si è certi con la sua mole fermerà il treno impazzito. Questa versione vuole metterci di fronte al fatto che, a fronte di molti che riterrebbero che tirare la leva sacrificando una persona per salvarne cinque sia moralmente lecito se non addirittura doveroso, pochi accetterebbero di spingere l'uomo grasso sul binario. Perché, se il risultato non cambia, le persone percepiscono le due situazioni come moralmente differenti? Probabilmente perché c'è qualcosa di moralmente rilevante per noi nel tipo di azione (plausibilmente percepiamo una differenza tra compiere un atto fisico che provoca la morte di una persona e tirare una leva, per quanto le conseguenze siano medesime) (Edmonds, 2014). La variante, insomma, ci porta a riflettere più a fondo su alcuni meccanismi che agiscono sulla nostra scelta morale, portandone alla luce possibili contraddizioni e incoerenze. È un possibile test dell'ipotesi iniziale. Poiché, per alcuni esperimenti molto celebri, la letteratura filosofica ha prodotto nel tempo numerose varianti, è possibile mettere alla prova le nostre convinzioni in diversi riguardi, procedendo così man mano a delineare i vari aspetti della questione presa in esame, le sue tante sfaccettature inizialmente non evidenti a chi si avvicina ad un certo problema per la prima volta.

L'esperimento mentale, lo si è detto, svolge la funzione di provocare la riflessione su di un certo tema in un certo modo. È ciò che dà il via al lavoro filosofico, lo alimenta, lavoro che poi continua perseguendo le consuete strategie operative della ricerca filosofica (dialogo e argomentazione razionale, problematizzazione, analisi critica, esame concettuale, ecc.). In un certo senso, il lavoro iniziato con un esperimento mentale può non avere mai fine. Proponendo, quindi, un momento di "conclusione" a chiusura del lavoro non intendo suggerire che si giunga ad una ricerca compiuta, esaustiva e definitiva sul tema affrontato; come se ciò fosse possibile in filosofia. Intendo, però, rimarcare l'importanza, specialmente a fini didattici, di sistematizzare il lavoro fatto, consentendo così a chi ha partecipato all'esperimento di prendere consapevolezza dei risultati prodotti dall'esercizio filosofico. Significa ricostruire il percorso del ragionamento, tenere traccia degli snodi seguiti, degli aggiustamenti concettuali fatti, delle distinzioni tracciate e delle connessioni individuate. Significa, anche, porre all'esame della riflessione razionale i tanti elementi emersi nell'esperimento e nella discussione di esso. Cosa abbiamo compreso sulla nostra concezione di identità/divenire/felicità…? Quali elementi contraddittori o problematici abbiamo rilevato? Rispetto a quale aspetto è emerso un disaccordo nel gruppo? Abbiamo chiarito, almeno

in alcuni riguardi, il significato che attribuiamo a certi termini, cosa rientra e cosa no nelle definizioni di essi? Ecc.

Sono tutte domande dal risvolto metacognitivo, che ci aiutano a mettere ordine nei ragionamenti fatti, e a chiarire le zone d'ombra della nostra comprensione che ancora devono essere illuminate. È anche il momento, quello conclusivo, in cui si accompagna lo studente a riconoscere il passaggio dall'intuizione irriflessa, la prima reazione immediata data alla sollecitazione dello scenario sperimentale, alla riflessione razionale, fondata su ragioni argomentate.

5. Insegnare filosofia con esperimenti mentali

Quando si valuta l'utilizzo di un qualsiasi strumento a fini didattici, è importante chiedersi quali obiettivi formativi ci si pone con esso. L'esperimento mentale, nello specifico, offre il pretesto per riflettere su una certa questione, invita a intraprendere una ricerca filosofica, comprendendo il problema che l'ha originata e prendendone perciò sul serio l'urgenza, e chiamandoci ad assumere su di noi l'onere della ricerca, senza demandarla ad altri. L'esperimento mentale filosofico mette alla prova le nostre intuizioni, ci obbliga a esplicitare le nostre convinzioni irriflesse, a portarle all'esame della ragione. Il dibattito sulla definizione dell'esperimento mentale ha posto in evidenza le tante componenti cognitive in gioco (intuizioni, dati empirici, teorie, inferenze logiche o ragionamenti, verifica di ipotesi, ecc.). Per tutte queste ragioni è un ottimo esercizio di pratica filosofica, e come tale va anzitutto utilizzato.

È in questa chiave che la *Philosophy for Children* e la *Philosophy for Community* [h]anno ripreso negli ultimi hanno questo strumento didattico, provocazione ideale del lavoro filosofico. Non presupponendo necessariamente conoscenze filosofiche pregresse, l'esperimento mentale si presta, infatti, particolarmente ad essere usato con un pubblico di non specialisti della disciplina, per iniziative di filosofia pubblica, con bambini, adulti e anziani.[15] Ma l'esperimento mentale può facilmente essere inserito anche in una più tradizionale didattica di storia della filosofia, come possibile momento di esercizio filosofico, o per un approfondimento tematico all'interno di un percorso più ampio su un autore o sulla tematica in questione.

È uno strumento, però, "da laboratorio", asettico, privo di contesto, e che per questo necessita di essere inserito in una cornice di senso. Pensiamo, ad esempio, alla macchina dell'esperienza. Noi sappiamo che l'intento polemico di Nozick nell'elaborare questo esperimento mentale era colpire l'edonismo come posizione filosofica, ma, presentando lo scenario immaginato da Nozick, chiunque può autonomamente giungere a comprendere che il criterio del piacere non è forse

[15] Così, ad esempio, sono nate le già citate raccolte di esperimenti filosofici a cura di Worley (2011) e Birch (2012).

sufficiente a determinare la nostra felicità, pur non sapendo nulla dell'edonismo come teoria filosofica che ha teorizzato questo principio. Il che, del resto, è un punto di forza dell'esperimento mentale, quanto lo rende fruibile a diversi livelli. Spetta, quindi, al docente di filosofia fornire, se crede, il contesto teorico e l'orizzonte storico-culturale che hanno originato l'esperimento, esplicitando presupposti impliciti e obbiettivi polemici. L'esperimento mentale da solo non ci dà questi riferimenti, ma può essere il pretesto per presentarli e approfondirli.

Se usato in questo modo, l'esperimento può fungere da ponte tra lo studio della storia della filosofia e la pratica attiva del filosofare, fornendo l'espediente didattico per trovare quell'equilibrio, tanto perseguito e discusso in didattica della filosofia, tra metodo storico e metodo zetetico o problematico (Ziglioli, 2020). Può fungere anche da punto di incontro tra lo studio di una teoria filosofica e l'esame del reale alla luce di quella teoria. L'esperimento invita all'esame di una situazione immaginaria, semplificata e appositamente progettata per favorire l'emergere di alcuni nodi problematici, e conflitti concettuali. È pertanto la palestra ideale per esercitare quelle competenze di analisi del dato che, in forma più complessa, si dovranno applicare all'esame del reale.

Come per l'esplicitazione del contesto, anche per quanto riguarda l'esercizio delle varie abilità filosofiche richieste dall'esperimento mentale spetta al docente guidare e condurre il gruppo nella loro pratica e svolgimento. L'esperimento dà il via, offre una provocazione; sta a chi la coglie fare proprie le metodologie dell'indagine filosofica per ottenere un risultato significativo. Sarà il docente a guidare i propri studenti nella pratica di un dialogo filosofico, argomentato, privo di fallacie, che problematizzi il dato e non dia nulla per scontato, ecc.

Servirsi degli esperimenti mentali per insegnare filosofia richiede quindi di inserirli opportunamente in un percorso formativo, usandoli di volta in volta per stimolare competenze e approfondire contenuti, esercitare strategie di ragionamento e di argomentazione, testare intuizioni e approfondire teorie. Il gran numero di esperimenti filosofici ad oggi elaborati dalla ricerca filosofica consentirebbe la progettazione di un vero e proprio percorso di *filosofia per problemi*, di cui la didattica scolastica, o le iniziative di filosofia pubblica, saprebbero fare certamente buon uso e trarre beneficio.

Bibliografia

Angelone, L. (2015). La nave di Teseo, la metafisica degli artefatti e la documentalità. *Rivista di estetica*, 60, 13-20.

Angelucci, A. (2018). *Che cos'è un esperimento mentale*. Carocci.

Arcangeli, M. (2012). Esperimenti mentali. *APhEx, portale italiano di filosofia analitica*, 6. http://www.aphex.it/index.php?Temi=557D030122027403210706OB777327

Baggini, J. (2013). *Le grandi domande. Etica*. Edizioni Dedalo.

Birch, D. (2014). *Provocations: Philosophy for secondary school*. Crown House Publishing.

Brown, J.R. & Yiftach, F. (2022). Thought Experiments. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (E.N. Zalta, a cura di). https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/thought-experiment/

Brown, J.R. (1991). Thought Experiments: a Platonic account. In T. Horowitz & G. Massey (a cura di), *Thought Experiments in Science and Philosophy, Savage, Rowman and Littlefield* (pp. 119-128). http://philsci-archive.pitt.edu/3190/1/7_brown.pdf

Cohen, M. (2006). *Lo scarabeo di Wittgenstein e altri classici esperimenti mentali*. Carocci.

Edmonds, D. (2014). *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*. Raffaello Cortina.

Foot, P.R. (1967). The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect. *Oxford Review*, n. 5, 5-15.

Gilbert, J. & Reiner, M. (2000). Epistemological resources for thought experimentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 22, 5, 489-506.

Heisenberg, W. (1984). *Fisica e oltre. Incontri con i protagonisti (1920-1965)*. Bollati Boringhieri.

Horowitz, T. & Massey, G. (a cura di). (1991). *Thought Experiments in Science and Philosophy*. Rowman and Littlefield. https://philsci-archive.pitt.edu/3190/

Kuhn, T. (1964). A Function for Thought Experiments. In T. Kuhn, (1977) *The Essential Tension* (pp. 240-265). University of Chicago Press.

Norton, J. (2004). Why Thought Experiments Do Not Transcend Empiricism?. In C. Hitchcock (a cura di), *Contemporary Debates in the Philosophy of Science* (pp. 44-66). Blackwell. http://philsci-archive.pitt.edu/archive/00000960/

Putnam, H. (1981). *Reason, Truth and History*. Cambridge University Press.

Sgaravatti, D. (2015). Thought Experiments, Concepts and Conceptions. In J. Collins & E. Fischer (a cura di), *Experimental Philosophy, Rationalism and Naturalism. Rethinking Philosophical Method* (pp. 132-150). Routledge.

Sgaravatti, D. (2017). *Esperimenti mentali e metodo filosofico. Un saggio anti-eccezionalista*. Mimesis.

Terrone, E. (2017). The Band of Theseus: Social Individuals and Mental Files. *Philosophy of the Social Sciences*, 47.

Thomson, J.J. (1985, maggio). The Trolley Problem. *The Yale Law Journal*, 94, 6, 1395-1415.

Tomaselli, F. (2013). Il paradosso della nave di Teseo. Considerazioni sul concetto di autenticità e sulla crisi contemporanea del restauro architettonico. In A. Aveta & M. Di Stefano (a cura di), *Filosofia della conservazione e prassi del restauro* (pp. 77-84). Arte Tipografica Editrice.

Worley, P. (2011). *The If Machine: 30 Lesson Plans for Teaching Philosophy*. Bloomsbury.

Ziglioli, L. (2020). Storia della filosofia o pratica del filosofare? Per un superamento della dicotomia in didattica della filosofia. In S. Bolognini (a cura di), *Prospettiva Ponte e Genius Loci. Materiali per una ricerca* (pp. 894-903). Mimesis.

“Lessico e Lucano”: la grammatica divertente

di *Rosa Taddeo**, *Mariacristina Zollo**[1]

ABSTRACT (ITA)
Lo studio della grammatica italiana può essere reso più efficiente attraverso l’analisi di metodologie di apprendimento e memorizzazione, nonché grazie all’impiego di elementi di ludolinguistica. *Lessico e Lucano*, rispetto a cui il presente contributo offre una introduzione e contestualizzazione metodologica, è un libro che considera l’insegnamento della lingua italiana e dei fondamenti della lingua latina in un modo pratico e attrattivo per studenti di scuola elementare, sia L2 che DSA.

Parole chiave: apprendimento, memoria, linguaggio, ludolinguistica, latino

“Lessico e Lucano”: the entertaining grammar

by *Rosa Taddeo*, *Mariacristina Zollo*

ABSTRACT (ENG)
The study of Italian grammar can be made more effective throughout the analysis of efficient learning and memory methodologies and thanks to the use of ludolinguistics. *Lessico e Lucano*, to which this essay offers an introduction and methodological contextuslization, is a book which considers the teaching of the Italian language in a usable and appealing way for both L2 and with learning disabilities primary school students, laying the foundations for a first approach to the origins of the Latin language.

Keywords: learning, memory, language, ludolinguistics, Latin

* UniTreEdu

*[1] UniTreEdu

1. Introduzione

Essere insegnanti vuol dire appassionarsi al futuro portando competenza e professionalità in una metodologia che si applica al "fare" quotidiano. Quello che ci ha fatto tuffare nell'avventura di creare un testo di grammatica è stato il desiderio di elaborare una metodologia di apprendimento che fosse più vicina agli interessi dei bambini.

Apprendere significa afferrare, prendere, impossessarsi. In questa parola si percepisce il piacere che ne deriva: qualcosa ci intriga e ci trascina verso un nuovo mondo tutto da scoprire. Si studia la forma della bici, ma si impara ad andare in bicicletta. Si studia la grammatica, ma si impara\apprende a comunicare in una lingua.

La centralità dell'apprendimento non riduce l'importanza dell'insegnamento, che richiede ai docenti una didattica più efficace e impegnativa a livello psicopedagogico, relazionale e comunicativo, oltre che epistemologico.

Insegnare (dal volgare "*insignare*": incidere, imprimere dei segni) è una caratteristica dell'insegnante, un atteggiamento che ingloba più aspetti, "un insieme di qualità piuttosto che di elementi comportamentali misurabili disgiunti l'uno dall'altro, da acquisire in modo indipendente tra loro. È la loro combinazione, lungo queste dimensioni di qualità, a costituire il carattere distintivo del Docente Esperto" (Margiotta, 2002, p. 160).

Ciò di cui abbiamo bisogno sono delle buone prassi didattiche, di mezzi che, come diceva Maria Montessori, "possano rendersi adatti alle capacità di ciascuno". Questo ci ha spinto a creare un libro che non fosse un quaderno di esercizi ma un compagno capace di sostenere l'insegnamento attraverso metodologie più accattivanti e intellegibili per i bambini delle scuole primarie. Per poter trovare la giusta strategia abbiamo dovuto fare il punto sui molti strumenti didattici, metodi, modi di lavorare e di organizzare la classe che erano a nostra disposizione, e conoscere i processi attraverso cui possiamo di volta in volta trasformarli, modificarli, curvarli per "renderli adatti alle capacità di ciascuno".

Gli insegnanti hanno a disposizione una molteplicità di metodi didattici tra i quali scegliere, ma la questione chiave non è conoscerli su di un piano astratto, quanto saper scegliere quelli più adeguati tarandoli sulle variabili – ad esempio: le caratteristiche personali di ogni singolo docente, il gruppo classe, il contesto, le qualità che si vogliono sostenere ed elicitare. Le metodologie sono una risorsa intangibile e in grande evoluzione, fortemente condizionata dalla relazione tra le variabili (docente/studente/gruppo/contesto…).

Si tratta di un insieme di approcci filosofici adottati per stimolare l'apprendimento, che non si limita alla sola trasmissione di conoscenze e abilità disciplinari, ma tende alla formazione integrale

della persona, sviluppando competenze (trasversali e disciplinari) attraverso l'utilizzo di una didattica, un metodo che è un modo specifico di implementare un'attività di apprendimento e riguarda l'insieme di procedure che l'insegnante attiva nella realizzazione delle singole unità didattiche che ha progettato. Le strategie da scegliere riguardano l'orientamento complessivo che l'insegnante assume in quanto facilitatore dei processi di apprendimento e sono essenzialmente due che si differenziano in base alla diversa focalizzazione che guida l'azione dell'insegnante nella scelta della strategia: strategia espositiva e strategia euristica. Mentre la strategia espositiva centra l'attenzione sugli aspetti contenutistici dell'insegnamento, la strategia euristica si focalizza sui modi di apprendere dell'alunno. Il primo approccio si presta maggiormente alla trasmissione di contenuti, la strategia di tipo euristico, al contrario, è più funzionale alla partecipazione degli alunni, al loro coinvolgimento, e prevede una maggior negoziazione con gli studenti, risultando maggiormente significativo dal punto di vista cognitivo, perché impegna attivamente gli allievi. Le tecniche disponibili per ogni insegnante riguardano gli aspetti specifici, finalizzati alla realizzazione di particolari momenti dell'azione didattica, richiesti dal progetto che si sta realizzando e collocati all'interno del metodo che si sta utilizzando. Le tecniche didattiche rappresentano l'aspetto più tattico dell'azione didattica; ce ne sono molte per incoraggiare i ragazzi e motivarli alla partecipazione: il *role-play*, o simulazione di ruoli; il *cooperative learning* (apprendimento cooperativo); il *peer-tutoring*, o tutoraggio tra pari; il *mentoring*, una guida che aiuta il giovane nel passaggio alla vita adulta; il *learning-by-doing*, o "imparare facendo"; l'*experimental learning*, ossia l'apprendimento esperienziale (*outdoor training*); le comunità di apprendimento; la *webquest*, attività di ricerca, analisi e risoluzione di problemi attraverso l'uso di internet, le tecniche ludiche come i giochi tra pari.

2. Approccio teorico

Proprio partendo dal principio secondo cui al fine di favorire l'apprendimento è la scuola che deve cambiare in base alle necessità dei discenti, abbiamo cercato tecniche, metodi e strumenti che facilitano l'apprendimento della grammatica italiana *in primis*. Il nostro interesse si è focalizzato sui bisogni dei bambini della scuola primaria sia di lingua italiana che di L2 cercando di trovare le basi comuni che permettessero l'acquisizione delle regole base della lingua.

2.1 Il linguaggio e le sue regole

Perché partire dallo studio della lingua? Perché il linguaggio è un attributo essenzialmente umano. Tutti i viventi comunicano, ma solo il linguaggio umano può riferirsi a eventi lontani nello spazio

e nel tempo, può generare e comprendere espressioni che non sono state utilizzate in precedenza e vi è la possibilità di comunicare usando parole che valgono a designare categorie di grado sempre più elevato (lupo>canide>mammifero>animale>vivente). L'uomo può servirsi di parole astratte (capacità simbolica), che non indicano un oggetto o sue proprietà, ma relazioni tra oggetti o fatti o funzioni logiche. La comunicazione è possibile in quanto esiste una corrispondenza tra "segno" (parola, gesto...) e oggetto designato, collegati tra loro da regole (codice) di grammatica-sintassi, e questo vale sia per l'emittente che per il destinatario.

Le funzioni del linguaggio sono moltissime: espressiva (come mezzo per segnalare stati d'animo o intenzioni dell'emittente); evocativa (per influenzare il ricevente: ad esempio, il pianto del neonato); rappresentativa (come mezzo di comunicazione del pensiero astratto, per informare su eventi lontani nel tempo e nello spazio); intra-individuale (per pensare meglio, per controllare meglio il comportamento, per avere un libero scambio d'informazioni).

La presenza di una naturale predisposizione al linguaggio (il corpo umano è geneticamente predisposto alla comunicazione verbale) è premessa necessaria ma non sufficiente a farlo maturare. La predisposizione dev'essere attivata entro un contesto di comunicazione umana e verbale, altrimenti non si manifesta.

Il linguaggio ha quindi tre basi:

- biologica (a livello anatomo-fisiologico),
- intellettiva (che porta alla conoscenza),
- ambientale (che offre un mondo linguistico già compiuto, tanto che, in questo senso, non siamo noi a parlare ma è il linguaggio che ci fa parlare secondo norme sue proprie).

Il linguaggio umano, come si è detto, è caratterizzato da quel complesso di regole necessarie alla costruzione di frasi, sintagmi e parole di una determinata lingua. Lo studio di queste regole, che appartengono all'ambito della fonologia (e fonetica) e a quelli della morfologia, sintassi, semantica e pragmatica, viene chiamato grammatica. La grammatica è autorevolmente definita da Chomsky come una competenza mentale posseduta dal parlante che gli permette di formare infinite frasi; essa si basa quindi sulla conoscenza innata dei principi universali che regolano la creazione del linguaggio. Questa teoria di Chomsky sul linguaggio si muove entro i confini dell'approccio internalista, ovvero si occupa di ricostruire, ed affermare, una grammatica comune ad ogni lingua. Secondo Chomsky (1991, p. 55),

la grammatica universale mira alla formulazione dei princìpi che entrano nel funzionamento della facoltà del linguaggio. La grammatica di una lingua particolare rende conto dello stato della facoltà del linguaggio successivo al contatto con i dati forniti dall'esperienza. I princìpi della grammatica universale non conoscono eccezioni perché costituiscono la facoltà stessa del

linguaggio, cioè lo schema costitutivo di ogni particolare lingua umana, la base per l'acquisizione del linguaggio.

A favore di questa teoria intervengono diverse osservazioni della scienza cognitiva: nei parlanti tedeschi privi di qualunque nozione di italiano, la ripetizione di frasi prive del principio di struttura (come ad esempio: "notte Carlo sogna la non"), non attiva i centri cerebrali specializzati nell'uso del linguaggio, ma quando si comincia a parlare per davvero producendo frasi come "Carlo non sogna la notte", allora nel cervello dell'ascoltatore si attivano le aree cerebrali disposte al corretto funzionamento della facoltà linguistica: l'area di Broca e quella di Wernicke (Moro et al., 2003).

Questo esperimento sembra confermare, due conclusioni a cui tendono le tesi di Chomsky:

1) l'acquisizione di lingue conformi ai princìpi della Grammatica Universale è una caratteristica biologica, che è determinata dall'attivazione di alcune specifiche aree cerebrali la cui funzione è riconoscere e adoperare la facoltà del linguaggio;
2) per quanto le lingue siano diverse, rimangono strutturalmente molto simili, al punto da riuscire ad attivare i centri specializzati nell'uso e nell'acquisizione del linguaggio in un parlante totalmente ignaro del contenuto delle frasi prodotte in una certa lingua. (Moro et al., 2003).

2.2 L'apprendimento e memoria

Consolidare un'informazione significa imprimerla nella nostra memoria. Perché ciò si possa realizzare, risulta necessaria una particolare funzione cognitiva: l'apprendimento. L'apprendimento è il processo grazie al quale si acquistano nuove informazioni relative al mondo che ci circonda. Questo meccanismo è sostenuto dalla memoria, ovvero il processo che garantisce l'archiviazione di quelle informazioni. La memoria è il codice segreto che tiene insieme gli infiniti frammenti delle esperienze di vita e dei ricordi che hanno partecipato alla costituzione della nostra identità personale (Cestari & Brambilla, 2001; Laroche, 2002; Ghirardi & Casadio, 2002). Nella fase di registrazione degli eventi, le componenti di una forma vengono associate in un ricordo se esse vengono percepite in modo più o meno simultaneo, quindi percepire significa classificare i vari oggetti e questo avviene mediante l'attivazione di reti associative che rappresentano tali oggetti nella memoria. Ogni nuova associazione aggiunga connessioni a una rete preesistente. Qualunque cellula, o gruppo di cellule, può far parte di molte reti e, pertanto, di molti tipi di memoria. I neurobiologi si sono resi conto che la memoria dell'uomo è costituita da molteplici componenti imperniate su una rete diffusa di neuroni (Goldman-Rakic, 1992).

I mammiferi più evoluti e in particolare l'uomo, sono caratterizzati dalla memoria esplicita o dichiarativa, il solo sistema mnemonico accessibile alla coscienza e hanno conservato notevoli capacità di memoria implicita (Squire & Kandel, 2002).

Si è inoltre appurato che la memoria umana non è un processo unitario, ma può essere distinto in tre fondamentali componenti: la memoria primaria o a breve termine, la memoria secondaria o a lungo termine (James, 1890) a cui, successivamente se ne è aggiunta una terza: la Memoria Sensoriale (Atkinson & Shiffrin, 1968). Quest'ultima è capace di mantenere le tracce mnestiche acquisite solo per una manciata di secondi ed è legata al senso con cui sono state rilevate: la memoria sensoriale visiva (memoria iconica) opera sotto soglia di coscienza, mantenendo per pochi istanti la traccia delle immagini viste; la memoria sensoriale uditiva (memoria ecoica) svolge, invece, un ruolo importante nel processo di comprensione del linguaggio verbale e mantiene la traccia per circa due secondi).

Le memorie differiscono per le modalità secondo le quali è in esse rappresentata l'informazione (Fig. 1). La memoria a breve termine privilegia le caratteristiche fisiche dello stimolo, mentre la memoria a lungo termine privilegia il significato dello stimolo e tiene in scarsa considerazione le sue caratteristiche fisiche. La memoria a lungo termine si basa su due sistemi distinti: la memoria esplicita e la memoria implicita. Tulving (1972) ha distinto la memoria esplicita in memoria semantica – vale a dire la memoria dei fatti o delle conoscenze generali – e memoria episodica, o memoria degli avvenimenti, cioè una memoria che contiene elementi del passato individuale (o autobibliografica) e quelli prospettici delle azioni future. La memoria implicita riguarda invece le capacità motorie, verbali o cognitive: quando si acquisisce un'esperienza e la si ripete ulteriormente, la memoria implicita facilita la prestazione senza che sia necessario fare appello ad un ricordo cosciente (Laroche, 2002).

Il contenuto della memoria a breve termine può avere due destini: essere dimenticato subito o avviato alla più durevole memoria a lungo termine se lo stimolo è ripetuto più volte o prolungato nel tempo. La memoria a lungo termine assicura il ricordo di quantità maggiori d'informazione per periodi di tempo molto lunghi, senza limiti. La formazione delle memorie a lungo termine richiede cambiamenti stabili nell'efficacia della trasmissione sinaptica e molto probabilmente anche del numero di sinapsi che si stabiliscono fra neuroni di vari centri del cervello. La formazione di memorie a lungo termine richiede la sintesi di nuove proteine a livello dei neuroni implicati nei specifici processi mnestici. Nell'ambito di questo tipo di memoria, si parla di "memoria di lavoro", una funzione che permette di mantenere temporaneamente attiva una rappresentazione (ad esempio, un numero telefonico) e manipolarla perché possa essere subito utilizzata.

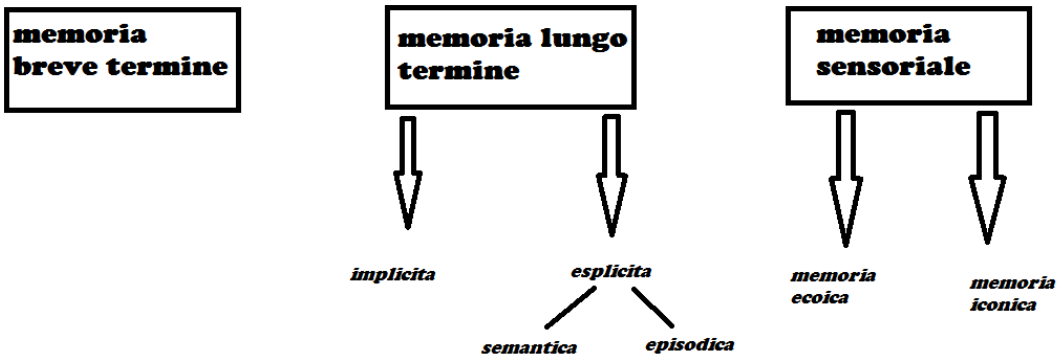

Fig. 1: Rappresentazione schematica delle diverse tipologie di memoria

Solo nel momento in cui un'informazione accede alla memoria si può dare l'apprendimento, cioè un processo in divenire di acquisizione di nuove conoscenze che può perdurare per tutto il ciclo vitale, su cui influiscono aspetti differenti: strategie cognitive personali, stili di apprendimento, esperienze individuali e collettive fenomeni dell'ambiente circostante, informazioni e stimoli provenienti dalla realtà esterna, modelli teorici e dinamiche delle agenzie educative, mezzi di comunicazione, ecc… L' apprendimento è una modificazione comportamentale che consegue a, o viene indotta da, un'interazione con l'ambiente ed è il risultato di esperienze che conducono allo stabilirsi di nuove configurazioni di risposta agli stimoli esterni. Si tratta di un processo dinamico, che segue percorsi non lineari e non sequenziali e può essere analizzato con un approccio multidisciplinare.

Sono due le principali teorie dell'apprendimento: la teoria comportamentista e quella teoria cognitivista.

Nella teoria comportamentista, che vede come suo portabandiera Skinner, l'apprendimento si verifica nella misura in cui si fissa una connessione (legame) prevedibile tra un segnale dell'ambiente (stimolo), un comportamento (risposta) e una conseguenza (rinforzo). Gli eventi e gli obiettivi influenzano il comportamento della persona che apprende, che ha una sua "storia di rinforzi", derivanti dalla somma delle esperienze passate con tutte le connessioni tra segnali, comportamenti e conseguenze. I sistemi di istruzione e insegnamento che si ispirano alla visione comportamentista dell'apprendimento sono imperniati sul condizionamento del comportamento del discente: l'insegnante manipola le variazioni del comportamento utilizzando rinforzi selettivi: è lui che determina le abilità/capacità che portano al comportamento desiderato e si assicura che gli studenti lo assumano gradualmente come proprio. All'insegnante spetta il ruolo di determinare le abilità/capacità che portano al comportamento desiderato e assicurarsi che gli studenti se ne impossessino in modo graduale.

La teoria cognitivista nasce invece con gli studi di Piaget e trova fondamento teorico nel concetto di "persona", legata alla sua dimensione biologica, alla sua storia evolutiva, al suo contesto sociale, a quello culturale e tecnologico. Secondo questa teoria, l'apprendimento è strettamente connesso con le fasi evolutive del soggetto: a ciascuna di esse corrisponde un determinato stadio della conoscenza, per cui l'insegnante assume come punto di riferimento della propria azione le caratteristiche che contraddistinguono ciascuno stadio. L'individuo edifica la propria conoscenza mediante la riflessione sulle proprie esperienze. Ogni persona genera le proprie "leggi" e i propri "modelli mentali", che poi usa per dare significato alle esperienze vissute. L'apprendimento è quindi un processo di costruzione dei modelli mentali cui l'individuo riferisce le proprie esperienze. Il ruolo del docente è di "facilitatore di un processo", con l'attenzione rivolta all'apprendimento attivo, alla collaborazione, all'apprendimento in contesto. Le conoscenze non possono essere trasmesse o convogliate già pronte ad un'altra persona; ogni soggetto ricostruisce una versione personale dell'informazione che l'interlocutore cerca di convogliare.

Fu proprio all'interno di questo modello teorico che Papert sviluppò il concetto di "artefatti cognitivi", ossia strumenti che è necessario dare ai bambini per favorire l'apprendimento. Ogni costruzione mentale si esplica meglio "quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di molto più concreto, cioè un prodotto materiale, concreto che può essere mostrato, discusso, esaminato, sondato ed ammirato perché è lì ed esiste" (Papert, s.d., p. 47). "Fare qualcosa" materialmente rappresenta, secondo Papert (s.d., p. 47), "quanto di meglio e di più potente possa esserci per l'apprendimento".

Diviene quindi fondamentale il concetto di artefatti cognitivi, cioè oggetti e dispositivi d'ausilio nello sviluppo di specifici apprendimenti che risultino significativi per lo specifico periodo del ciclo vitale e che accolgano gli interessi dell'alunno.

Di modalità di apprendimento, però, non ce n'è una sola.

L'"apprendimento osservativo" (Bandura) si discosta dalla concezione comportamentista di apprendimento, in cui si associa l'apprendimento all'esperienza diretta, dimostrando come dei nuovi comportamenti possano essere appresi mediante la semplice osservazione dei comportamenti altrui. L'apprendimento, dunque, per Bandura si basa sull'imitazione, resa possibile grazie al rinforzo vicario, per cui le conseguenze relative al comportamento messo in atto dal modello, ricompense o punizioni, hanno i medesimi effetti sull'osservatore. I recenti studi del dott. Rizzolati dell'Università di Parma sui neuroni specchio danno fondamento agli studi di Bandura sull'apprendimento attraverso l'imitazione.

L'apprendimento culturale è intrinseco alla nostra condizione di esseri umani che fanno esperienza, intesa come enciclopedia delle conoscenze esplicite e implicite (tacite) acquisite mediante il coinvolgimento personale nelle azioni e nelle interazioni con gli altri nel corso del

tempo. La cultura e i modelli culturali vengono appresi di continuo da parte degli individui che vi partecipano vivendo e facendo esperienza di specifici contesti culturali. Il modello culturale fa riferimento alle matrici di significato cognitivo-emotive condivise dalle persone di una certa comunità o gruppo culturale, è fondato su forme schematiche di conoscenza e orientanti la condotta comportamentale. È caratterizzato da processi di apprendimento latente, implicito, informale, situato e continuo.

L'apprendimento sociale è la capacità di acquisire nuove conoscenze e pratiche grazie all'interazione con i con i propri simili. In generale, nelle fasi culturali stabili, l'apprendimento sociale risulta più vantaggioso ed economico, poiché è più affidabile, basandosi spesso sulla relazione esperto-novizio, e quindi meno soggetto ad errori; al contrario, in contesti più variabili, l'apprendimento individuale ha una maggiore rilevanza al fine di trovare soluzioni nuove e più adatte ai cambiamenti ambientali. Nelle interazioni adulto-bambino, si tratta di una partecipazione guidata in cui l'adulto assume la funzione di esperto e il bambino quella di novizio. Sull'apprendimento influiscono le strategie cognitive personali (stili di apprendimento, esperienze), l'ambiente circostante (stimoli e informazioni provenienti dall'esterno) i modelli educativi e comunicativi All'interno del processo d'apprendimento possano alternarsi due diverse forme di acquisizione dell'informazione: quello meccanico e quello significativo. Il primo è il classico apprendimento mnemonico che, superato l'intervallo di tempo in cui le informazioni sono necessarie, vengono dimenticate. Il secondo, l'apprendimento significativo, si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede. Durante questo processo avviene il vero apprendimento perché ci si attiva per comprendere il significato di quello che è stato memorizzato, ed è il significato che conferisce valore all'apprendimento.

L'apprendimento significativo è il tipo di apprendimento a cui dovrebbero aspirare tutti gli studenti. L'insegnamento e l'apprendimento sono degli eventi interattivi e coinvolgono i pensieri, i sentimenti e le azioni sia del docente che dell'alunno. Qualsiasi evento educativo rappresenta un'azione condivisa per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l'alunno e il docente. Questo scambio o negoziazione diventa emozionalmente positivo e intellettualmente costruttivo quando gli studenti allargano le proprie conoscenze rispetto a una porzione di sapere o di esperienza. Per facilitare il processo di apprendimento, fondamentale è dunque comprendere le modalità mediante cui la motivazione influisce sullo studio, che tipo di rapporto le emozioni intrattengono con il successo scolastico, quanto determinanti sono gli stili attributivi nonché la percezione di autoefficacia, e infine che ruolo questi fattori giocano nell'abilità di studio degli studenti.

3. Metodologia

Il gioco è lo strumento principe attraverso il quale il bambino esprime la propria identità e sviluppa le proprie conoscenze, anche le più complesse. La scuola primaria, negli ultimi anni, si è riscoperta come capace di fare appassionare i bambini alla vita scolastica, è diventata accogliente e capace di mettere al centro della propria attenzione il bambino nella sua interezza, utilizzando e valorizzando la dimensione ludica, accogliendo lo sviluppo infantile in tutti i suoi aspetti: motorio, percettivo, emotivo, cognitivo, comunicativo, sociale, linguistico e morale.
Si deve a Rousseau l'iniziativa di introdurre il gioco nell'educazione del fanciullo e ai pedagogisti moderni, quali Montessori, Dewey e Decroly, l'impostazione psicologico-educativa e l'adeguamento del materiale ludico alla maturità del bambino.
È necessario quindi che nelle scelte didattiche sia immediatamente chiaro l'intreccio fra gli apprendimenti e la vita concreta in cui il bambino ha l'opportunità di vivere a scuola una vita ricca di stimoli, esperienze e occasioni per mettersi alla prova. D'altronde anche il gioco indirizzato dall'adulto o "*guided play*" può essere efficace nel promuovere l'apprendimento (Skolnik Weisberg et al., 2013). Questo tipo di metodo prevede un apprendimento centrato sul bambino, che ha un ruolo centrale nella scelta delle attività. Il gioco, in questo caso, è introdotto e stimolato anche dall'adulto, che dà il via al processo didattico, stabilisce gli obiettivi e cerca di monitorare il procedimento, mantenendo l'attenzione sugli scopi stabiliti. Per fare questo, una "didattica operativa" necessita di: individualizzazione (il punto di partenza è il bambino concreto, con il suo mondo interiore, i suoi sentimenti, le sue conoscenze, con il suo equilibrio bio-psichico, i suoi interessi, la sua unicità), socializzazione (l'educazione è un processo di socializzazione in cui si comunicano all'individuo dei valori sociali con lo scopo di farne un membro attivo, consapevole e responsabile della società), operatività (un contesto sociale per essere educativo deve essere strutturato sulla base dei valori che si vogliono trasmettere), motivazione (la didattica di una scuola accogliente deve avere per movente le esigenze del bambino, soddisfare i suoi bisogni e i suoi interessi e creare in lui una forte motivazione), concretezza (nelle attività proposte dobbiamo preoccuparci di partire dal concreto, quello che si esprime e si realizza nella concretezza della vita dell'individuo), organicità (il coordinamento delle attività che vi si svolgono è la condizione basilare perché la scuola possa porsi come comunità accogliente. Esso riguarda, necessariamente, tutte le attività e tutti gli aspetti della vita della classe: lavoro da compiere, attribuzione di compiti, impegni e relative scadenze).
Inoltre, per creare migliori opportunità di apprendimento in infanzia Ciolan (2013) ha pubblicato delle direttive che potrebbero favorire l'apprendimento, emerse nella Quinta Conferenza Internazionale EDU-WORLD, avvenuta nel 2012 con lo scopo di affrontare problematiche

mondiali odierne riguardanti l'educazione. Una delle più recenti sfide è data proprio dal rapporto tra pedagogia e gioco. Sono sollevati continuamente dibattiti sull'importanza del gioco per l'apprendimento, mettendo in luce come il gioco, nella formazione dei bambini, potrebbe aggiungere un ingrediente essenziale e talvolta perso: la motivazione (Ciolan, 2013). Secondo Sullo, "la motivazione è la più importante questione odierna in materia di istruzione... una stanza piena di studenti altamente motivati sarebbe l'ideale: dobbiamo solo capire come aumentare la motivazione degli studenti. Standard più elevati e un curriculum progettato nei particolari hanno un valore limitato, se gli studenti non sono impegnati e motivati a imparare" (Ciolan, 2013).
Nella scuola primaria le proposte di didattica metacognitiva possono essere quindi veicolate principalmente attivando tecniche del gioco e mediante un approccio ludico progressivo alla finalità di autoregolazione cognitiva. Ad un livello educativo-didattico, il gioco, se significativo, rende i bambini attivamente partecipi rispetto all'ascolto passivo di una lezione.

4. La soluzione ai nostri dilemmi

Uno dei modi per contribuire all'acquisizione delle regole grammaticali è quello proposto nel nostro libro *Lessico e Lucano*: un metodo ludico e accattivante che permette di superare la barriera preconcettuale della didattica unidirezionale tra insegnante e discente. Il libro è stato studiato nei dettagli per attirare l'attenzione e favorire la motivazione: impaginazione, colori, personaggi, abbattimento della quarta parete, scelta delle attività. Nel libro abbiamo optato per colori pastello che facilitino la concentrazione più che l'attivazione; i personaggi parlano direttamente con il bambino attraverso fumetti limitando al massimo l'impatto visivo della parte scritta per favorire la comunicazione non verbale ed iconica. I bambini trovano particolarmente affascinanti le attività da svolgere con i segnalibri adesivi inclusi nel testo che permettono di usare il libro come un album. *Lessico e Lucano*, i due personaggi che interagiscono nel testo, si muovono per le pagine entrando e uscendo dai bordi, lasciando traccia del proprio passaggio (piume, occhiali, etc.) per la pagina, proprio come farebbe qualunque bambino che passa da una stanza all'altra, proponendo giochi linguistici, enigmi, crucipuzzle, rebus, curiosità ed informazioni su una lingua sconosciuta ma evocativa della storia dei propri avi, enigmi, esercizi ricchi di elementi impliciti ed espliciti. Una strategia piuttosto utile consiste nel chiedere di svolgere un'unica attività, con il fine di attivare più competenze contemporaneamente senza appesantire l'alunno con troppe richieste che potrebbero risultare di difficile memorizzazione ed eccessivamente frustranti (ricordiamo che la frustrazione è un attimo alleato alla motivazione solo se dosato con sapienza: deve essere stimolo, non impedimento). Un esempio su tutti: Annerite solo le forme con il puntino>comando: "colora solo gli articoli determinativi">richiamo alla memoria degli

articoli>riconoscimento degli articoli determinativi (attività esplicita); attività di attenzione, allenamento abilità oculo-manuali, riconoscimento dei confini, attivazione delle prassi fini (attività implicita).

Attraverso queste accortezze il libro diventa oggetto di interesse sincero e emotivamente significativo, una sfida con cui confrontarsi ed un oggetto concreto che ha memoria del proprio successo personale. La creazione di un libro ha anche a che fare con tutta una serie di accortezze tecniche che possono facilitare la lettura, l'interessamento, eccitando la motivazione alla scoperta. Il colore è un elemento molto utile per la nostra memoria e ne rende più efficaci le funzioni nei processi di apprendimento, in special modo nel recupero dei ricordi. La memoria si affida alla vista ed è il colore riesce a creare un *imprinting* mnemonico a lungo termine più efficace rispetto ad altri elementi che riguardano la sfera visiva. I bambini, in modo particolare, ricordano i colori più facilmente che gli *input* verbali, poiché l'80% del cervello riceve informazioni visivamente. Gli studenti, come giovani linguisti, esplorano la lingua a partire da giochi e attività concrete con cui confrontarsi e che diventano stimolo per l'innata curiosità del bambino. Si attiva la conoscenza consapevole di fatti grammaticali già "noti" al bambino attraverso stimoli che incoraggiano la curiosità sui meccanismi di funzionamento della lingua e orientano la ricerca di risposte capaci di spiegare il funzionamento di tali meccanismi.

Il libro si propone dunque non come quaderno operativo, ma come sussidiario che accompagna i bambini nella scoperta della grammatica con due personaggi "medium". La tecnica dell'abbattimento della "quarta parete", in cui narratore e personaggi si rivolgono direttamente all'osservatore, rendono partecipe della scoperta, il libro diviene il mondo in cui può entrare e curiosare anche attraverso l'introduzione di un idioma assolutamente inaspettato: il latino. Perché si dovrebbe studiare il latino? Il latino è una lingua tuttora in grado di dare un senso alla nostra identità, lo strumento espressivo che è servito e serve a fare di noi quelli che siamo rendendo il suo apprendimento significativo per ogni persona di lingua italiana raccontando una parte della nostra storia. È in grado di spalancare la comprensione del presente come epoca che è figlia di un passato, apre un passaggio temporale che va dal "qui ed ora" all'epoca degli antichi romani, permettendo un viaggio di fantasia che porta con sé tutto il desiderio di avventura e scoperta che sono la base per l'apprendimento in qualunque ambito della vita. Iniziare ad approcciarlo in fasi precoci dello sviluppo cognitivo significa potenziare la duttilità di ragionamento, l'agilità mentale e la struttura logica del pensiero proprio grazie alla differente gestione di elementi grammaticali (ad esempio, le desinenze hanno un ruolo logico differente).

Il testo *Lessico e Lucano* sostituisce, in pratica, le indicazioni di carattere organizzativo fornite dall'insegnante. L'insegnante assume invece il ruolo di consulente che accompagna gli allievi nel

loro processo di apprendimento. Infatti, "la lingua è il più straordinario e raffinato 'gioco di regole' creato dal gruppo e messo a disposizione del bambino" (Freddi, 1990, p. 54).

Ogni pagina è ricca di giochi, curiosità e attività ludiche a misura di bambino. La metodologia ludica rappresenta una risposta agli obiettivi e ai principi teorici della glottodidattica umanistico-affettiva, poiché un ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, di divertimento, di scoperta e giocosità. La glottodidattica ludica s'inscrive nell'ambito dell'approccio umanistico-affettivo all'insegnamento/apprendimento, un approccio che trae la sua origine dalla psicologia umanistica sviluppatasi negli Stati Uniti negli anni '60 del Novecento, al cui centro vi è l'attenzione per la crescita personale dell'individuo (*personal growth*). Essa si pone l'obiettivo di stimolare l'apprendimento facendo vivere allo studente situazioni ed esperienze gradevoli e motivanti, capaci di sostenere ed incentivare una motivazione basata soprattutto sul piacere e non sul dovere o sui bisogni. Il coinvolgimento attivo nell'apprendimento è un presupposto fondamentale per lo sviluppo della motivazione e di un atteggiamento positivo nei confronti dell'esperienza scolastica, dello studio e della formazione.

La didattica ludica, inserita nell'insegnamento della lingua italiana, permette di raggiungere gli obiettivi di base come ad esempio l'insegnamento del lessico relativo ad alcune aree semantiche ben precise, mettendo in atto una serie di elementi intrinsechi che possano favorire l'apprendimento.

La psicologia umanistica del processo di insegnamento/apprendimento mette in primo piano non il docente ma il discente, il quale impara soprattutto "facendo". Il suo apprendimento è facilitato quando partecipa totalmente a tale processo prendendo in considerazione tutte quelle componenti pisco-affettive e motivazionali della persona che possono in qualche modo influenzare il suo processo di apprendimento. La glottodidattica ludica può essere inserita all'interno di questo orientamento poiché ha in comune con i principali metodi di insegnamento delle lingue che si rifanno all'approccio umanistico-affettivo (*Natural Approach*, Suggestopedia, *Silent Way*, *Total Physical Response*) gli stessi obiettivi: eliminare fattori quali stress, ansia e insicurezza negli allievi, incidere sulla memoria a lungo termine; coinvolgere il discente nel processo educativo come soggetto dinamico e produttivo, consapevole e responsabile del proprio apprendimento. La glottodidattica ludica ha inoltre finalità comuni con l'approccio funzionale-comunicativo, dal momento che uno dei suoi obiettivi specifici è anche "quello di far acquisire allo studente una competenza comunicativa in L2 o LS" (Caon & Rutka, 2004, p. 11).

Proprio il gioco è in grado di valorizzare la funzione comunicativa di una lingua incentrando l'attenzione sui bisogni comunicativi dell'apprendente coinvolgendolo attivamente e suggerendo interesse per la componente sociale e culturale della comunicazione. Principio comune è inoltre quello di attribuire grande importanza all'interazione tra gli apprendenti, componente base e

costante dell'intero processo didattico. Secondo Caon & Rutka (2004, p. 25), adottare una metodologia ludica significa creare un contesto in cui imparare la lingua in modo motivante, apprendere facendo, apprendere competenze sociali, sfidare se stessi e gli altri, imparare a interagire e cooperare, riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui.

Significativo è anche il concetto di *Rule of Forgetting*, introdotto da Krashen, secondo cui si acquisisce di fatto in maniera più efficace una lingua quando si dimentica, anziché quando si impara. Essere concentrato sull'aspetto operativo dell'attività fa cioè sì che l'apprendente si distragga dai contenuti strettamente linguistici del compito.

Ciò che la didattica ludica propone è dunque il gioco didattico, da svolgersi in un clima privo di tensione, da non confondersi con il gioco libero, ovvero attività ludiche in un contesto anch'esso ludico. La ludolinguistica utilizza la lingua essenzialmente per attività di carattere giocoso, basate su un "ostacolo" di carattere linguistico, sintattico o grammaticale, proponendo giochi di parole, ossia giochi linguistici.

A questo scopo può tornare utile anche l'approccio enigmistico, ricordando, però, che l'enigmistica si fonda su regole convenzionali codificate, mentre la ludolinguistica propone attività ludiche di lessico o di lingua per le quali non si prevede una soluzione: lo scopo è quello di sviluppare l'uso della creatività con regole non necessariamente codificate, ma originali e personali. Il coinvolgimento totale che espleta la glottodidattica ludica dimostra la sua capacità di poter mantenere negli allievi tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva verso le attività proposte, un grande impegno cognitivo e partecipazione. Attraverso attività ludiche il docente può favorire i diversi stili cognitivi o di apprendimento e i diversi tipi di "intelligenze" degli studenti, nonché impostare un percorso glottodidattico secondo un'ottica interculturale.

Gli strumenti ludici maggiormente usati nel libro sono di derivazione enigmistica. Risolvere un cruciverba chiede di compiere una serie di azioni: leggere una definizione, comprenderla, richiamare dalle conoscenze accumulate nella propria memoria tutte competenze che vengono testate con le prove INVALSI. Il fatto di dover scrivere la risposta nelle caselle aiuta i più piccoli a fare esercizio di scrittura, a gestire la spazialità (tema particolarmente delicato per i soggetti affetti da dislessia), e fissa ulteriormente nella memoria la parola e la sua grafia. Si sviluppano differenti strategie di *problem solving*, altri giochi (per esempio il sudoku e simili) possono richiedere di attivare le capacità dell'area logico-matematica. Queste sono tutte attività legate alla sfera dell'apprendimento scolastico che però si svolgono spesso con grande impegno ma quasi senza accorgersi della fatica. Insomma, ci si diverte e si impara allo stesso tempo. Studi neurofisiologici hanno dimostrato che i solutori di giochi enigmistici mostrano miglioramenti in attenzione, ragionamento e memoria. Uno dei lavori più estensivi in materia è cronaca recentissima:

un'équipe di scienziati della University of Exeter, infatti, ha esaminato, tramite un test online, diverse abilità, dimostrando che fare enigmistica aiuta l'attenzione, il ragionamento e la memoria.

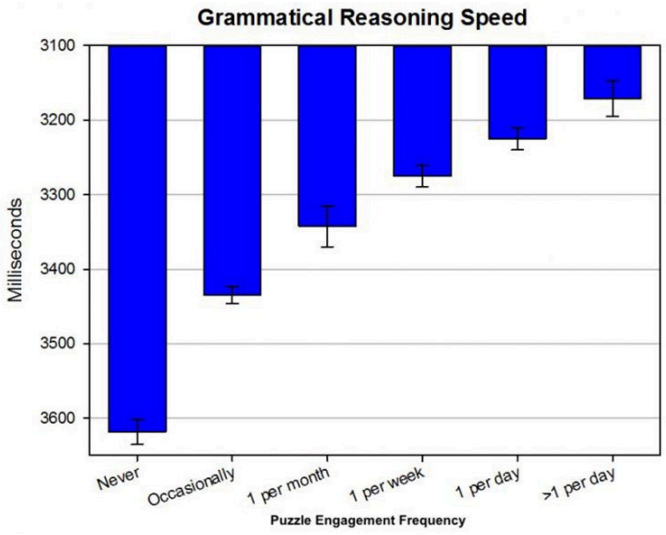

Fig. 2: Correlazione tra frequenza di esecuzione di parole crociate e giochi enigmistici e velocità di ragionamento grammaticale.

Intendendo presentare il nostro lavoro in ottica di una "scuola per tutti nessuno escluso", abbiamo ritenuto fondamentale prestare particolare attenzione agli alunni affetti da disturbo dell'apprendimento (un problema che riguarda statisticamente uno studente su cinque), quanti cioè presentano difficoltà nella lettura e nella scrittura, hanno problemi con l'ortografia, sono lenti nello scrivere e perdono spesso la concentrazione, con conseguente aumento della frustrazione e diminuzione dell'autostima. Queste difficoltà, benché possano mostrarsi con i primi segni già nella scuola dell'infanzia, sono diagnosticabili attraverso test e valutazione neuropsicologica solo a partire dalla fine della seconda elementare. Ne consegue che solo allora è possibile intervenire con un percorso terapeutico mirato, perdendo tempo assai prezioso per poter sfruttare le potenzialità di *imprinting* di fasi precoci dell'infanzia. Ma un aiuto precoce può essere fornito anche attraverso i giochi enigmistici. "Dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, rispettivamente disturbo specifico della lettura, della compitazione, della scrittura e delle abilità aritmetiche si manifestano spesso insieme, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale, con deficit a livello fonologico cioè nella discriminazione ed elaborazione dei suoni che compongono le parole, visuo-percettivo, nella memoria di lavoro e nel sistema attentivo; nell'immagazzinamento e recupero del lessico. Colmare queste carenze con il gioco è uno degli obiettivi terapeutici degli operatori del settore" chiarisce l'Istituto di fisiologia clinica (Ifc) del Cnr di Pisa (Redazione, 2013).

5. Conclusioni

Il testo *Lessico e Lucano*, non è un quaderno operativo, ma un sussidiario e strumento di sostegno all'insegnamento della grammatica, intesa come uno strumento universale – non solo di conoscenza, ma anche di comunicazione e di espressione del sé. La grammatica, infatti, è assai più che l'elenco delle proprietà e delle regole del linguaggio: la grammatica è universale ed innata. La struttura grammaticale si mostra simile in ogni lingua, al punto che il cervello di un parlante viene attivato solo in presenza di una frase corretta di una lingua sconosciuta. Questo è altrettanto vero per la lingua che è alla base del nostro moderno idioma: il latino. Iniziare a insegnarlo in fasi precoci dello sviluppo cognitivo significa potenziare la duttilità di ragionamento e la struttura logica del pensiero proprio grazie alla differente gestione di elementi grammaticali.
Approfondendo lo studio della memoria e dell'apprendimento, nel tentativo di trovare una strategia ottimale per l'insegnamento ai bambini della scuola primaria "nessuno escluso", abbiamo evidenziato strategie funzionali a un apprendimento che non faccia pesare lo studio. Facilita l'apprendimento una memoria stimolata da aspetti fisici, emotivamente coinvolgenti e frustranti quel tanto che basta per attivare il desiderio di risolvere lo stato di tensione e la motivazione. L'apprendimento avviene in un ambiente partecipativo in cui il bambino è protagonista delle proprie esperienze e attraverso "medium" sentiti come pari. Abbiamo creato un testo che sia inclusivo sia per i bambini non italofoni che quelli con difficoltà di apprendimento. La creazione di *Lessico e Lucano* ha portato alla ricerca di tecniche e strategie come l'importanza dell'aspetto grafico, la ludolinguistica, e la glottodidattica, con un approccio più moderno e vicino al linguaggio, agli interessi e alle esigenze dei bambini di oggi, visti come parte attiva e stimolo per il nostro "fare" di insegnanti.
L'utilizzo di un testo colorato, in cui i personaggi parlano direttamente con il bambino entrando e uscendo da una pagina senza bordo, proponendo giochi linguistici, enigmi, esercizi che hanno doppi scopi (impliciti ed espliciti), offrendo curiosità e informazioni su una lingua sconosciuta, ma evocativa della storia di ognuno di noi, diventa oggetto di interesse sincero e emotivamente significativo. Rifacendoci a Piaget, abbiamo messo al centro del nostro studio il bambino come individuo che edifica la propria conoscenza mediante la riflessione sulle proprie esperienze, generando le proprie "leggi" e i propri "modelli mentali", che poi usa per dare significato alle esperienze vissute, e ci siamo orientate verso un accrescimento cognitivo che utilizzi l'attività ludica, poiché questa facilita l'insegnamento del rispetto delle regole, lo sviluppo dell'intelligenza e il riconoscimento di sé come individuo capace e determinante nel proprio processo di crescita. Le conoscenze ricostruiscono una versione personale dell'informazione che l'interlocutore cerca di convogliare. Ogni costruzione mentale si esplica meglio "quando è supportata dalla costruzione

un prodotto materiale, concreto che può essere mostrato, discusso, esaminato, sondato ed ammirato perché è lì ed esiste" (Papert, s.d., p. 47) e gli "artefatti cognitivi" ne sono il miglior supporto. È proprio per questo che la nostra ricerca è cominciata con lo scoprire il "come" e il "perché" i bambini imparano: perché tutto parte da loro.

Bibliografia

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. In K.W. Spence & J.T. Spence, *Psychology of Learning and Motivation*. (vol. 2). (pp. 89-195). Academic Press.

Begotti, P. (2006a). *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri* [Tesi di dottorato]. Università Ca' Foscari – Venezia.

Begotti, P. (2006b). L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale. Modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia.

Benedetti F. (1992). Plasticità delle mappe sensoriali. *"Le neuroscienze". Le Scienze Quaderni*, 69, 40-42.

Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Guerra Edizioni.

Cestari, V. & Brambilla, R. (2001). I disturbi dell'apprendimento e della memoria. *"Le malattie del cervello". Le Scienze Quaderni*, 119, 72-78.

Ciolan, L. (2013). Imagination and authentic learning. In Quality and efficiency in e-learning. In I. Roceanu, I. Stanescu & D. Barbieru. (a cura di). *Proceedings of the 9th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"* (pp. 470-476). Carol I National Defense University Publishing House.

Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Liviana.

Ghirardi, M. & Casadio A. (2002). *Le basi neuronali e molecolari della memoria*. Le Scienze.

Goldman-Rakic, P.S. (1992). La memoria di lavoro. *Le Scienze*, 49 (291), 77-85.

James, W. (1890). *Principles of phychology*. Holt.

Laroche, S. (2002). Il meccanismo della memoria. *"La memoria". Le Scienze Dossier*, 14, 28-25.

Margiotta, U. (2002). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Armando.

Moro, A., Musso, M., Glauche, V., Rijntjes, M., Reichenbach, J., Büchel, C. & Weiller, C. (2003, luglio). Broca's area and the language instinct. *Nat Neurosci*, 6 (7), 774-781.

Papert, S. (s.d.). In Centro Studi e progettazione Endo-Fap (a cura di), *Teorie dell'apprendimento* (pp. 47-51). https://www.pgava.net/leggi/ENDOFAPTeorieApprendimento.pdf

Redazione. (2013, 14 ottobre). L'enigmistica per aiutare. *La Stampa*. https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2013/10/14/news/l-enigmistica-per-aiutare-1.35967763/

Schacter, D.L. (2001). *Alla ricerca della memoria*. Einaudi.

Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24 (2), 86-97.

Skolnik Weisberg, D., Hirsh-Pasekl, K. & Michnick Golinkoffet, R. (2013). Guided Play. Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain and Education*, 7 (2), 104-112.

Spence, K.W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven.

Squire L. & Kandel E. (2002). La memoria non cosciente. *"La memoria". Le Scienze Dossier*, 14, 60-65.

Tolman, C.E. (1932). *Purposive behaviour in animal and man*. Appleton-Century-Crofts.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (a cura di), *Organization of memory* (pp. 381-403). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Zorzi, M. & Girotto, V. (2004). *Manuale di psicologia generale*. Il Mulino.

Between assimilation and identity: Romanian culture under the first half of the Communist regime

di *Marian Ursu**

ABSTRACT (ENG)
The influence that the Communist regime had on the Arts in Romania is unequivocal, having considerable effects and giving rise to concrete changes from the first hour. The degree of freedom granted to artist has undergone an evolution over time, an evolution, however, not due to the internal pressures coming from the intellectual class, but based on the transformation of the relationship that the Country had with the USSR, particularly following the death of Joseph Stalin. Such transformation has left room for a rediscovery of the autochthonous artistic tradition after a period of deep Soviet cultural assimilation and forced imposition of Socialist realism as the only approved creative method. The following essay will attempt to retrace the fundamental steps of the aesthetic and artistic evolution, primarily focusing on literature, dramaturgy and music in the first twenty years of Communist rule.

Keywords: Romania, Communism, Arts, censorship, propaganda

Tra assimilazione e identità: la cultura romena nella prima metà del regime comunista

di *Marian Ursu*

ABSTRACT (ITA)
L'influenza che il regime comunista ha avuto sulle Arti in Romania è inequivocabile, avendo effetti considerevoli e dando origine cambiamenti concreti sin dalla prima ora. Il grado di libertà concesso agli artisti ha subito un'evoluzione nel tempo, evoluzione non dovuta però alle pressioni interne provenienti dalla classe intellettuale, ma in base alla trasformazione rapporto che il Paese ha avuto con l'URSS, particolarmente in seguito alla morte di Iosif Stalin. Tale trasformazione ha lasciato spazio ad una riscoperta della tradizione artistica autoctona dopo un periodo di forte assimilazione culturale sovietica e di imposizione coatta del realismo socialista come unico metodo creativo approvato. Nel seguente saggio si tenterà di ripercorrere le tappe fondamentali di questa evoluzione estetica e artistica, concentrandosi nello specifico sulla letteratura, sulla drammaturgia e sulla musica nel primo ventennio di regime comunista.

Parole chiave: Romania, comunismo, Arti, censura, propaganda

* UniTreEdu

The "cultural guidance"

[1]It is commonly agreed that the year 1948 marks the beginning of the Communist era in Romania, after the Communist Party merged with the Social Democratic Party to form the Romanian Workers' Party, which remained the ruling power until the 1989 Revolution that definitively ended the 42 years of socialist rule in the country.

In the newly formed socialist society, the artist's role was that of shaping and reeducating the figure of the labourer, the communist *homo novus*, as opposed to the capitalist, the bourgeois, and the landowner, who embodied a past of oppression, injustice and social inequality of the endless class struggle, in a cultural environment highly influenced by and sobservent to Soviet culture. To obviate these propagandistic needs, socialist realism became the only creative method allowed, with great limitations to artistic expression and freedom. Social conflict, opposition to capitalism – or, as the Communists referred to it, imperialism – work in factories, mines, construction sites and agricultural communes, as well as solidarity between communist people; Soviet cultural assimilation and hegemony therefore became the overly-recurring themes in literature, theatre and music.

To ensure that these aesthetic impositions were strictly followed, the Party didn't shy away from resorting to quelling, intimidation, cleansing and harsh punishment, which forthwith became the cornerstones of *îndrumarea culturii*, the "cultural guidance"[2], a euphemistic expression referring to what was in fact a rigid censorship whose prime objective was the complete submission of the artistic world. This is not surprising: as György Konrád wrote in 1988, "censorship would've become the State religion, the vital blood of Communism" (Konrád, 1988, p. XIV).

From the very beginning, this process was defined by an especially close relationship with the USSR and Soviet culture, whose influence delineated the cultural guidance and official position regarding the Arts, as demonstrated by the imposition of the education of Russian literature and language by the proto-communist Groza government in 1945 (Vasile, 2010, p. 68).

One instrument, which the Party employed to establish total control of the renovated culture, was the Department for Agitation and Propaganda – commonly known as Agitporp – which

[1] A special thanks goes to Professor Cristian Vasile, scientific researcher at the Nicolae Iorga Institute of History in Bucharest, whose monumental work and analysis on Art under the Communist regime in Romania has been essential for this article.

[2] In 1952 Ofelia Manole, deputy head of the Romanian Agit-Prop, justified the existence of the "cultural guidance" stating that "someone could ask us why we are fighting, why we, the communists, do not leave the people, the writers and the artists alone, why one does not set them free. Because we reckon that your work is one of the most important jobs for the benefit of the toilers. The proletariat needs to have literary and artistic works, and we reckon that you are a part of the working class and you must stand by all the workers during the struggle for building Socialism. The Arts are a strong weapon of the working class" (Vasile, 2009, p. 371).

handled affairs linked to popular media, with an explicitly political message in favour of Communism. Another ideological tool was the implementation of Artistic Unions, which, after the abolishment of artistic professional associations, gathered together authors, playwrights, composers, painters, etc., in order to meticulously control the activity of their members, who were forced to join them in order to be able to receive recognition and compensation for their work.

It is worth noting that the process of progressively controlling every aspect of cultural expression was highly successful in Romania, and for a number of reasons, among which were material benefits secured for conforming artists, the fear of repercussions preventing subversive ones from openly contesting the aesthetic impostions, and the genuine indoctrination of a vast portion of writers, playwrights and lyricists. All of these peculiar conditions, which began to characterize Romanian culture immediately after the communist takeover, have led to the definition of a new type of artist: the State Artist, whose activity was defined by the Party's expectation and needs.

After Ceaușescu's fall in 1989, many prominent figures in the academic and intellectual world tried to reflect on the evolution of the autochthonus culture in relation to the totalitarian regime, which ruled over the country for the past four decades, often drawing contrasting conclusions. In his work titled *Sub zodia proletcultismului: O carte cu domiciliu forțat, 1979-1995; Dialectica puterii: eseu politologic*, the literary critic Marin Nițescu argues that "if every worthwhile writer had preferred to fall silent instead of accepting and, in fact, praising the degrading condition of censorship and self-censorhip, the writers' dignity would have been saved" (Vasile, 2010, p. 2). On the other hand, cultural historian Zigu Ornea responds to this claim stating that "if they had all kept quiet, Romanian culture would have suspended its existence, with catastrophical consequences" (Vasile, 2010, p. 2).

The effectiveness of the censorial knot might be useful when trying to understand the recent rise of nostalgia for some aspects of life during the communist rule in many former Soviet countries marked as *Ostalgie* (portmanteau of the German words *Ost*, east, and *Nostalgie*, nostalgia). That is due to the fact that Communist art has had an impressive longevity, whose repercussions still echo today, sometimes with contrasting effects. The persistence of this aesthetic, however, is not simply the proof of the effectiveness of the official propaganda and control, but most importantly it serves as a testament to the resilience and the brilliance of generations of artists who were forced to operate in a hostile, bitter environment.

Literature, theatre and music under Stalinism

The initial approach to literati was surprisingly permissive, due to the fact that, as the future Minister of Finance Vasile Luca explained in a 1945 hearing with the heads of the mass organizations,

"if we were to count every intellectual with a clear past [ed: not hostile to Communism], there would be less than 1% of them. For each one there are anti-soviet, anti-semite and legionary [ed: fascist] manifestations. […]. Our role is to bring them to our side. We cannot raise the issue of what was in the past, but we can raise that of the attitude they had in recent times" (RCIA, 1945, file n. 59/1945). Reeducation of the former generation of intellectuals appeared as an imperative at this point, but control over literature wasn't achieved only through rehabilitation, manipulation and instrumentalization of the work of prominent figures of the field, but also through a more validated, indisputable practice: the drafting of an index of forbidden books. This was the fate of *United States War Aims* by journalist and philosopher Walter Lippman, a book that invetsigates American foreign policy and US political standing with the rest of the world, particularly the relationship with the Western Europeran democracies. Even though not overtly anti-Communist or anti-Russian, the volume presented "certain passages that are critical of the Soviet Union, and that could be misunderstood in Romania" (Vasile, 2010, p. 74).

To overlook the activity of authors, the Writers' Union, founded in 1949, ensured novelists strictly followed the dictates of socialist realism, prescribed as the only creative method; every deviation from it was branded as "formalist, escapist, intimist, naturalist or apolitical" (Dragomir, 2007), and no work that presented one of these aspects was to be released to the public.
This begs the question: what was Socialist Realism? How did it affect literature in practice? Traditionally, the definition of socialist realism regarding literature has referred to the differences that distinguish it from Western and pre-revolutionary Russian works. Adapting this perspective, one feature listed as typical of the genre is a one-dimensional psychological characterization of the "positive heroes" that, contrarily to Western heroes who are usually engaged in an individualistic research of the personality and of the self, follow impersonality, striving to fit into a preset role of Marxist-Leninist origin. This mission in the name of impersonality is commonly developed through a highly stereotyped plot and style, whose plot's dynamics are interchangeable among different works. Subsequently, the themes rarely involve the personal sphere: instead of rivals in love, the realist-socialist characters will more likely be rivals in the work field, be it the factory, the construction site or the agricultural common. Also recurring is the implementation of a definitive, moralistic, constructive, "happy" ending, in the total absence of irony, ambiguity or an individualistic point of view (Morson, 1979). Of course, this definition appears to be

problematic in a comparative analysis between works, which sometimes present a certain degree of ambiguity, psychological complexity and romantic love. Equally complicated is the definition of realist socialism in relation to different countries: attacks from the People's Republic of China targeting Soviet literature were not rare view (Morson, 1979). But the fact remains that, generally speaking, the primary goal of socialist-realist literature was that of celebrating Socialism and the creation of a class-free society. Therefore, unlike pre-revolutionary realism, there is a total absence of a faithful and critical representation of reality: the positive hero always prevails against all adversity, infallibly eulogizing the socialist system (Encyclopaedia Britannica, n.d.).

One of the best exemples of socialist-realist novels in Romania is *Drum fără pulbere* (Road without dirt), published by Petru Dumitru in 1951. The plot follows the vicissitudes of comrade Dej, supervisor of the works for the construction of the Danube-Black Sea Canal. Dej is the perfect example of the communist positive hero: tireless, determined, intrepid, he does not accept any compromise with the internal "enemies" who try to sabotage the project, as he is a burden for the future of the nation (Vasile, 2010, p. 86). In reality, the constructions to dig the canal were carried out by political prisoners, such as the members of the National Party and the Social Democratic Party, Zionist jews, and Catholic an Orthodox priests, placed in labour camps built over the entire length of the trail. Hygienic conditions in these camps were almost non-exixtent, food rations were kept to the minimum and discipline was implemented through torture. In a similar context, death was rather common: American journalist Anne Applebaum has estimated that the death toll for the construction of the Canal counts around 200.000 victims (Applebaum, 2003, p. 456).

In order to train prose writers and poets, and educate them to the new thematical and aesthetic directions they were to include in their writings, at the end of the 1940s the Party started sending teams of authors in factories, worksites and farming communities, for periods of time that lasted many months, instructing them to collect the testimonies of people (who were purposely taught beforehand), which served as inspiration for their characters. One of the aims of this project was to prove the effectiveness of the requalification of individuals on the fringes of society such as roadsters, beggars and sex workers, consideret to be "social ills inherited from the capitalist regime" (HNCA, 1952, file n. 12/1952). Remakable to this poin is an account made by Marin Ioniţă, a young author who, in the process of gathering documentation in a construction site, interviewed a crane operator, former prostitute, considered to be a true "hero" of gumption and resettlement (Vasile, 2010, pp. 89-91). During the meeting, however, the woman started answering in an unconventional manner, stating that "everything she did, she did whith resentment, with a hatred that she couldn't pour on anyone" (Ioniţă, 2003, p. 106), proceeding to tell how she was born in a borothel, and how she started to sell her body at a young age, until,

with the communist takeover, the premise was shut down and the women were directed to new profession. The woman ended up on a worksite together whith one of her former collegues: while she became a socialist hero, her partner was found hanged to a crane (Ioniţă, 2003, p. 108). Ioniţă did not include this testimony, which demonstrated the hardships of the forced readaptation under the pretext of social rehabilitation, in any of the works he published under the regime, but made it public only fourteen years after its collapse.

As it was inevitable in an oppressive environment such as that of Communism, the compulsory implementation of Socialist Realism had tangible consequences on the quality of the writings of that period: the stereotypization of the stories, the juxtaposition between positive heroes and enemies of the Revolution, the limited settings and the vigorous ideological filter naturally led the proliferation of phenomena such as imitation, repetition and plagiarism. One emblematic example of this tendency is that of characters belonging to the upper class of the *chiaburi*, the great landowners. The identification of the *chiaburi* as saboteurs of the collectivization who poison poultry to hinder the peasants was such that author István Asztalos sarcastically remarked in a Party assembly that "now all the other writers too make the *chiaburi* poison the chickens of the agricultural communes!" (HNCA, 1953, file n. worke).

Even as the summer of 1947, almost one year before the definitive rise to power of the Romanian Workers' Party during the 1948 elections, the theatres' repertoire, which at the time still included a number of plays originated from the anglosaxon culture, underwent substantial changes through a government intervention, that marked the Policitization the the theatrical space. One of the *pièces* against which several voices were raised was *Arsenic and Old Lace*, by the American playwright Joseph Kesserlling. The Prime Minister Petru Groza, during a hearing of the Concil of Ministers in 1947 recalled an unfortunate experience he lived at the "Madam's Sturdza Bulandra":

> The curtain rose and I saw that there was staged a show whith a madman and a coffin that, once opened, revealed a corpse (which was a puppet made of fabric, *ed*). […] A hysteric subject, without any sense. […] This is how talented actors and the public wasted an evening, with a show that has no morality and no [good] tendency, a simple police story, that, is it works for depraved people, *being an American play*, cannot work under our regime (RCIA, 1947, file n. 7/1947).

In Groza's opinion, a revision of the repertoirs was necessary, with the objective of re-educating the public: "For this reason we aim to give another content to this material, in order to achieve another type of education for our public. Let there be put on stage in our theatres shows whith healthy tendencies; let us eliminate these police shows which contribute to develop the hysteria

of a certain type of society" (RCIA, 1947, file n. 7/1947). *Arsenic and Old Lace* was therefore banned. Two weeks after Groza's speech, the parliament passed a law for the reorganization of all theatres, opera houses and State philarmonics (Vasile, 2010, p. 111).

Socialist Realism brought labour on the forefront of dramaturgy, with factories, foundries, worksites, mines and agricultural communes becoming the favoured settings (Michailov, 2013). Rapidly, plenty of plays which featured these themes appeared in theatres all across the country, with the main message being the work ennobles and makes people equal: one of these was *Minerii* (The Miners), by Mihail Davidoglu, who, in order to prepare for writing the play, spent one year in the Jiu Valley, in southern Romania, known for the abundance of coal mines. Oftentimes, in Davidoglu's works, great attention is dedicated to female characters: in *De trei ori ca la brigadă* (Three times like in a brigade), we can find Ileana Bondar, who drives a diesel locomotive; in *Cetatea de foc* (The fire fortress), the main characters are Marica, rseponsable of the fireclay section of the factory where she works, and Florica, who works on a crane, both eager to prove themselves not lesser than their male couterparts. One merit of these characters is that they are not, as it was the norm at the time, "the wives of", with a passive role and close-to-none characterization. But they actually are bustling personalities defined by their relationship whith their work environment (Vasile, 2010, p. 111).

It appears to be clear that, since the very beginning, the Communists had a clear understanding of the propagandistic potential of the Arts. After the 1948 power takeover, the Agit-prop started using various music genres for the regime's ideological purposes, always ensuring that the new musical products respected the canon of Realist Socialism. Light music suffered greatly the interference of the political sphere, which considered it the symbol of bourgeois decadence and indulgence. Thus, in 1948 the Ministry of Arts and Informations proposed the "elimination of decadent, imperialistic music, and its replacement through a healty music both as melody and lyrics" (Vasile, 2010, p. 197).

The obsessive petition to renounce the cosmopolitan style, as it was referred to, as well as the necessity to take into account the bond with tradition, has led to the focalization whit particular intensity on a specific Romanian genre: *muzica popular*, folk music. In 1994, the ethnomusicologist Speranța Rădulescu spoke about two types of political pressuse exerted on folk music: direct, through official bans, which involved song of Christian inspiration, songs that denounced collectivization, and songs that highlighted any senso of belonging to specific ethinc minorities; and indirect, much more insidious, which occurred mainly through the press and the radio (Rădulescu, 1994, p. 27).

There is an abundance of exemples of the aesthetic changes imposed by the official censorship on the lyrics of traditional songs, that oftentimes epitomized identitarian sentiments of the

minorities present in the country that were viewed with suspicion by the political establishment. An example is the *doine* of the Ardeal region (which roughly corresponds to Transylvania), specifically Romanian lyrical compositions whose recurrent themes are melancholy, loss, grief, love, nature and religion. There is proof that the general director of the Ministry of Arts has taken intimidatory measures against the people of Ardeal who were caught singing *doine*, which in this context presented identitarian elements related to the Magyar population, with the objective of "suppressing reactionary manifestations" (HNCA, 1948, file n. 30/1948).

As previously mentioned, the instrumentalization of folk music for propaganda porpuses took place through significant censorship regarding the lyrics. At the end of 1948, the Agit-prop elaborated a series of Propositions concerning the winter festivities and the traditions linked to them, where it was mentioned that "within the ranks of the popular masses are rooted certain customs with a mystical and religious character" (RCIA, 1948, file n. 30/1948). That was absolutely intolerable, since the regime completely repudiated any religious form and manifestation. The Propositions therefore suggested that "the Party should give these manifestations a progressive content reflecting the spirit of the class struggle, the popularization of the achievements of the working class on the path of strengthening the regime of popular democracy ad the constitution of Socialism in our country" (RCIA, 1948, file n. 30/1948). Hence, that posed the problem of various types of traditional songs, particularly the *colind*, a ceremonial chant of pre-Christian origin with various themes but with one constant function, namely that of singed whishes. The *colinds* had such a relevant social, economic, political and spiritual meaning in autochthonous culture, so deeply engraved in popular conscience that they were practically impossible to be banned and eradicated; it was instead opted to adapt them to the need of ideological legitimation of the Party and of the new atheist (in theory, at least), industrialized and urbanized society, which had to replace the traditional one, that for centuries had been rural and Orthodox. For this reason, the communist establishment instructed official poets and lyricist to compose new verses for the *colinds*, verses that had to glorify the regime's accomplishments.

One example of these changes can be found in *Steaua sus rasare* (The star raises), a traditional *colind* that, in the version by Cernea, Radulescu and Pintean became *Steaua Muncitorească* (The workers'star): *Steaua strălucește/Magilor vestește* (The star shines/It announces the Wise Men) becomes *Este steaua noastra/A clasei muncitoare* (It is our star/Of the working class). Moreover, the last two stanzas, are completely written *ex novo*, and they start with *Voi, de-aici din casă/Nu aveți la masă/Pâine albă şi cârnați/Cum au cei bogați* (You, here in this house/You don't have at your table/White bread and sausages/Like the rich), to end with un *Dacă vreți să-nvingeți/Rândurile*

stringeţi/Muncitori uniţi-vă!/Muncitori uniţi-vă! (If you want to win/Form your ranks/Workers, unite!/Workers, unite!) (Pieslak, 2004, p. 30).

The Khrushchev Thaw

Joseph Stalin's death, on 5th March 1953, marked the beginning of a new era, in which the relationship between the two superpowers – the USA and the USSR – underwent a substantial de-escalation and relaxation. In the countries under the Soviet sphere of influence the pressure exercised on the Arts by authoritarian regimes loosened, which incentivized a reflexion regarding the recent evolution of culture in relation to a political context defined by oppression, repression, ideological control and censorship. Added to this was the process of de-Stalinization started after the 1956 speech *On the Cult of Personality and Its Consequences*, delivered by Nikita Khrushchev at the closed session of the 20th Party Congress, in whom the new First Secretary of the Communist Party of the Soviet Union denounced the damage done by Stalin's cult of personality, his crimes and waves of repressions. This determined a detachment from Russian cultural assimilation, in favour of a national (and nationalistic) rediscovery of the local history and cultural traditions.

In Romania this was implemented with a theoretical revaluation, which led to the acknowledgement that Romanian culture was experiencing a period of deep stagnation. Bogdan Cristian Iacob states that in the post-Stalin era of the 1950s, the cultural revolution has become an integral part of the nationalist discourse, combining principles such as egalitarianism, progress and cultural democratisation with a concept of organig and trans-historic unity of the nation (Iacob, 2010).

The official political stance on literature during the Gheorghiu-Dej, who served as Prime Minister starting from 1952, attempted to find a balance between two antithetical tendencies: on the one hand, proletkult dogmatism, and on the other hand a liberalisation aimed at jeopardising Leninist Thesis.

In 1952 the celebrated author Mihail Sadoveanu published the historical novel *Nicoară Potcoavă*, based on the life of Ioan (Nicoară) Potcoavă, half-brother of the *voivoda* (prince) of Moldova Ioan Vodă *cel Viteaz* (the Brave), who lived between 1521 and 1574. The book, which was awarded with the State prize in the year of publication itself, does not, in any measure, fall within the canons of Socialist Realism, but it outright presents under a heroic light a prince of Moldova, symbol of the monarchic past and of the social inequality from which the regime tried to distance itself. However, it also performs a much more relevant function for the new aesthetic sensibility and needs of the time, a less obvious one, but revealer of the change taking place concerning the

cultural policies. Ioan Vodă cel Viteaz embodies the national hero, who reunites the people in the name of a common history and tradition, in the sign of values such as fraternity and fights against the oppressors. This is rather significant, since it demonstrates how the times were effectively changing, and how the Romanian regime was trying to break away from Russian culture, but, most importantly, from Socialist Realism and proletkultism (Vasile, 2011, pp. 153-155).

Finding a middle path between proletkultism and anti-dogmatic tendencies, however, was quite arduous. A 1953 speech, highly influenced by the publication of Sadoveanu's novel, made by the head of the Agit-prop Leonte Răutu sheds a light on the official attempt to read and prortary in a Communist way historical figures: "After a period of excessive proletkultism and iconoclast action, […] now a new opinion has spread: an idealization of the past […]. Of course, Ion Vodă has been a progressive figure [...]: he has made an agrarian reform, he has made a monetary reform, had he also started nationalisation it would have been perfect!" (HNCA, 1953, file n. 81/1953).

Despite the efforts made by the Party, starting from 1954 numerous interventions began to appear on the press, suggesting with increasing insistence that Romanian literature was experiencing a particularly deep crisis caused by the imposition of restrictive aesthetic models (Vasile, 2010, p. 175). Most importantly, this crisis concerning the quality of the works also had more concrete fallouts, with highly ideologized books not selling nearly enough copies as the political establishment had projected and hoped for, and books which had a minimal echo and impact carried out a very limited political function. This served as one of the main reasons that led the Communist leadership to allow writers to write subjects that had very little in common with Soviet-reaslist precepts (Vasile, 2010, p. 166).

Theatre, conceived at this point as an ideological weapon, had to reflect the new, changing, social conscience (Tornea, 1959, p. 13). If the pressing issue with literature was that the books that were published were not read by the public, in the case of theatre the problem was the scarcity of material. This was not due to the inactivity of the playwrights, as much as to the official censorship, which indefinitely lengthened the approval process of the *pieces*. During a 1953 assembly, the playwright Alexandru Șahighian tried to express the frustration and showed the difficulties that authors encountered when trying to have their works be approved:

"We [playwrights] have a lot of difficulties when it comes to the approval of our works. Many of these difficulties are linked to the disorganization or the slowness of the editors. […] I'll take as an exemple one of my works. It consists of a play, which has remained for years at the Committee for Art. Although I have raised my complaints with the Writers' Union, no one has raised a finger" (HNCA, 1953, file n. 48/1953).

A great number of plays were not approved for an apparently innocuous reason: the absence of political engagement. Many events following Stalin's death, such as Gherghe Gheorghiu-Dej's temporary withdrawal from the office of General Secretary in favour of Gheorghe Apostol, were crucial factors which led many authors to avoid including an overtly ideological and political message, with the fear that such a component could prove detrimental with a change in the political landscape. One information noticed by Virgil Floarea dated June 1954 verifies this tendency: "In the recent past, we observed the reluctance of certain writers to deal with current problems, a tendency to take refuge in the past, with a clear manifestation of apolitism" (RCIA, 1954, file n. 48/1954).

One of the possible solutions to the problem of the shortage of plays was, once again, granting the playwright the possibility of distancing their themes from Socialist Realism, an understandable concession in the spirit of cultural independence from Soviet hegemony, in favour of the valorisation of the national cultural and historical tradition. We can trace back to this context of local cultural heritage restoration the beginning of a period dedicated to the "national epic", a grandiose celebration of the past, which would experience success in other media, especially cinematography.

A relevant anniversary in this context was 24th January 1959, which marked the centenary of the Unification of the principalities of Moldova and Wallacchia in 1859, homage by no less than three palys: *Cuza Vodă* by Mircea Stefănescu, *Vodă Cuza şi Unirea* (Vodă Cuza and the Unification) by Tudor Şoimaru e *Cuza Vodă, Evocare Dramatică* (Cuza Vodă, Dramatic Reenactment) by Mihail Davidoglu. As can be imagined by the titles, the plays focused on the figure of Alexandru Ioan Cuza, known as Cuza Vodă, first *domnitor* (ruler) of the country considered to be the founder of modern, independent Romania. Noticeably, what is highlighted in these theatrical productions is the bond between Cuza and the popular masses, particularly the peasants, and Cuza's fundamental role in the construction of a recognized, common national conscience (Vasile, 2011, pp. 229-230).

The detachment from Soviet culture in favour of an official discourse more favourable towards the authochtonous cultural tradition laid the foundation of more ideological flexibility and creative freedom in the musical field (Gheorghiţă, 215, p. 327), which was enshrined in a speech Gheorghe Gheorghiu-Dej made at the Third Congress of the Romanian Workers' Party, during which he stated that "the historical mission of the Party is that of reaching the national goals of the Romanian people" (Gheorgiu-Dej, 1961, p. 101).

The effects of the Thaw were felt in some concrete initiatives as well: in 1956 the Composers' Union formed its own record label, and in 1958 it adopted a resolution concerning musical issues, approved by the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union, which

declared the Zhdanov Doctrine, a cultural policy that forced artists to conform to the official line in their creative works in order to avoid persecution, invalid, and criticizing it as "a profound mistake, a manifestation of the negative aspects typical of the time of [Stalin's] cult of personality" (Cosma, 2002).

Despite these positive measures, the effort made by the Party to clearly separate music from religious, and specifically Orthodox, tradition lasted. In a chapter dedicated to oral music in her study of Romanian music between 1944 and 2000, Valentina Sandu-Dediu explains that it was only after Gheorghe Gheorghiu-Dej's death in 1965 that byzantine music would be tolerated again, in the context of promoting the national specificity of the countries of the Communist Bloc, as well as by virtue of the progressive reorientation towards th West. Sandu-Dediu suggests however that this newfound tolerance was also due to a considerable extent to the incompetence of the official censors, who did not possess the musical culture nor the professional capacity to identify the hidden doctrinal meanings of the compositions (Sandu-Dediu, 2002).

In this period, the folk field enjoyed the flowering and the success of a new generation of performers, which would go on to become monumental in the history of national music. *Muzica Populară*, folk/popular music, remained a fundamental instrument in the transmission of propaganda: this was due to the depth of the bond that connected it to the population, especially the rural one. As Speranța Rădulescu clarifies, the intellectual class of the time resented the genre, precisely because of the perfesiveness and efficiency whith which *muzica populară* managed to transmit the official ideology to the masses through carefully modified lyrics (Rădulescu, p. 9).

The success of folk singers such as Maria Tănase, Gabi Luncă e Maria Lătărețu also had a positive influence with regards to the quality of musical creation and, consequently, to the history of Romanian music. The very longevity of their careers proves how the regime was ready to embrace their character, passing over the controversies surrounding them and eleventing them to reasons of national pride. As historian Stejărel Olaru referring to Maria Tănase, "in a period of time which lasted thiry years, [us Romanians] have been [under] a monarchy, a royal dictatorship, a legionary dictatorship, a military dictatorship, and we have been stranded in a Popular Republic. In all this time, she sang, and she sang for everyone" (Falseghi, 2019).

In order to valorise of national culture to the detriment of the Soviet one, folk singers' repertoires were enriched with ancient, popular songs, closely linked to the place of origin and if necessarily to a propagandistic message. In 1957, Tănase released *Butelcuța mea* (My kitty), a *cântec de pahar* (glass song) typical of the Moldova region, which glorified drunkenness and celebration. To the same year dates one of Tănase's gretest successes, *Ciuleandra* (name of a popular dance in the Muntenia region), in which the rhythm, slow and calm, grows progressively faster, marked agilely by some *strigături-comenzi*, shouted orders. One of the most expressively patriotic messages can be

seen in *Dragi mi-s cântecele mele* (Deat are to me my songs), published in 1956, in which the artist declares: *Dragi mi-s cântecele mele/Măi măi măi şi d-aolică măi/Că simt ţara mea în ele/Măi măi măi şi d-aolică măi* (Dear are to me my songs/Oh oh oh good heavens oh/Because I can feel my country in the,/Oh oh oh good heavens oh). A fraternal message shines through in the famous *Lume, Lume* (Paople, People), from 1958, whose text reads: *Lume, lume, soră lume/Lume, lume, soră lume/Când se mă satur de tine?/Când se mă satur de tine? [...]/C-aşa-i lumea, trecătoare/Unul naşte, altul moare/Lume, soră lume/Ăl de naşte necăjeşte/Ăl de moare putrezeşte/Lume, soră lume!* (People, people, people [to me] sister/People, people, people [to me] sister /When can I have enough of you?/When can I have enough of you? [...]/Because this is how the world is, passing/One is born, another dies/People, people, people [to me] sister/That which is born, suffers/That which dies, putrifies/People, people, people [to me] sister!) (Alexandru, 1978).

The cultural thew had also concrete consequences with regards to the accessibility of foreign music in the country. In the 1960s, *beat* music started spreading in Romania, which led to the appearance of the first autochthonous pop bands: Uranus (founded in 1961 in Timişoara), Cometele (1962, Bucharest), Sfinţii, (1962, Timişoara), and Entuziaştii (1963, Bucharest). For the entire duration of the decade, pop and rock bands were even permitted to sing in foreign languages, particularly in English. Moreover, Electrorecord, the only label sponsored by the regime, often commissioned covers in Romanian of popular foreign songs to favour record sells. At the beginning of the 1960s, the band Coral, for instance, covered the song *Top of the World* by Beach Boys, using as lyrics the verses of the poem *De ce nu-mi vii?* (Why don't you come to me?) by Mihai Eminescu (Volceanov, 2013).

It becomes clear that official position was mired in a paradox when it came to censorship and propaganda. If on the one hand it criticized the West and its culture, carefully filtering what songs could be broadcasted on the radio, it still was heavily reliant on foreign media products, and to make matters worse, the inadequacy and inability of the censors led to comical results. Songs like *Those Were the Days* by Mary Hopkins, which reflected lingeringly on a bygone and unreachable, better past, and *San Francisco (Be Sure to Wear Flowers in Your Hair*) by Scott McKenzie, a hymn of the hippie movement, were broadcasted for years because their message, simply, was not understood, as there were very few people who mastered the English language, and therefore the widespread opinion was, for example, that *San Francisco* was about, wearing flowers in one's hair and meeting gentle people (Volceanov, 2013).

The Beatles were a rather emblematic case to this point: the Liverpool band was repeatedly compared by journalists to a "sleazy deadbeats, young good-for-nothings; still, their music was massively broadcasted on radio stations and their records selling sky-high numbers, with *Yellow Submarine*, *Ob-la-di, Ob-la-da*, *Hello Goodbye*, *Penny Lane*, *The Ballad of John and Yoko*, *Hey Jude* e *Let It*

Be among the most successful songs. It was only when the band released *Back in USSR*, however, that che censorship started to become suspicious, thinking the song's message was a clear critic of the invasion of Czechoslovakia by Russian troops in March 1968 (Volceanov, 2013).

Dissident Artists

As it has been previously said, the control that the regime has exercised on culture – in all its manifestations – in the first two decades of Communist authoritarianism in Romania has been deeply stringent and effective, at least in terms of assimilation and indoctrinations of the artists, not only during the more repressive Stalinist era, but also during the Gheorghiu-Dej period, although this last phase coincided with a certain level of loosening of the ideological tension.

There were naturally, however, cases of artists who tried to distance themselves and their artistic production from the official Party line, occasionally raising timid and veiled criticism about the contidion in which intellectuals found themselves, or campaigning for more freedom. Nonetheless, these cases were relatively contained and sporadic, witnessing the force of the absorption and control Communism had over the Arts in Romania.

One of these artists was poet Vornic Basarabeanu, who published on the literary magazine *Flacăra* (The flame) a poem titled *1 Mai* (1st May), whose verses formed the acronym *Christos a înviat*, Christ has risen, a typical Easter greeting of the Orthodox tradition. In a (supposedly) atheist society in which religious expression was harshly persecuted, this was unacceptable, and, following the event, the young poet was handed over to the Securitate, which imprisoned him – for only three days (Vasile, 2010, pp. 97-98).

Another example can be found in *Drum* (Road) by Marcel Breslașu, where the feeling of blame and pity towards the hostile condition of literature can be easily determined. It is worth noting that this composition dates to the period of time after Stalin's death, durning which Romanian intellectuals started reflecting on the stagnant state of the coutry's culture. The poem reads: "*Ce falnic stejar poţi să creşti/Dacă scapi şi nu te mănâncă/Un porc (prea mistreţ!) cât mai eşti/O fragedă ghindă încă...* (How imposing can you grow oak tree/If you escape and don't get eaten/By a (too feral) boar when you still are/a young accord…)" (Autori.Citatepedia.ro). The allusion to missed literary possibilities, due to the voracious impetous of savages, in a paronomastic figure of speech, is glaring.

The most significant case of this non-conformist tendency is Nicolae Labiș, whose poem *Albatrosul ucis* (The murdered albatros), has been interpreted by many as a depiction of the condition of writers and intellectuals during integral Stalinism (Vasile, 2011, p. 170). Indeed, the verses appear to be considerably evocative and fatalistic: *Murdare şi sărate-s aripile-i deschise,/Furtuna*

ce-l izbise îi cânta-un surd prohod/Lucesc multicolore în juru-i scoici ucise/Al căror miez căldurile îl rod/De valuri aruncate pe ţărmul sec şi tare/Muriră fără lupta sclipind acum bogat,/Le tulbură lumina lor albă, orbitoare,/Aripa lui cu mâl întunecat. […] Îţi pare că zbura-va din nou, ultimă oară,/Spre-un cimitir mai sobru şi mai demn (Dirty and salty are its closed wings/The tempest which hits it only sings a deaf requiem/Shimmer, multicolour around it murdered seashells/Whose heart the heat gnaws/Of thrown waves on the hard and dry shore/It died without a fight shining now rich/Dark their light, blinding/Its wing with dark mud. […] It seems like it flies again, for the last time/towards a more sober and worthy cemetery) (Labiş, s.d.).

Conclusions

After Gheorghe Gheorghiu-Dej's death in 1965, the power vacuum led to an inevitable but short internal fight within the Party, from which emerged triumphant Nicolae Ceaușescu. For the following 24 years Ceaușescu's figure would go on to dominate the Romanian political landscape as a ruthless, tyrannical demagogue, right until his deposition and execution on Christmas Day in 1989. Initially, the new communist leader appears to be an innovator and a reformer, more closely aligned to Western powers than its predecessors. Sadly, this was but a façade, as with the July Theses in 1971 Ceaușescu began a "little cultural revolution" (Nelson, 2001), which inaugurated a neo-Stalinist era of repression, with the return to Socialist Realism and persecution against intellectuals.

During Ceaușescu's rule, we witness a progressive, relentless, severe decline and deterioration of rights, culture and Art, and the instauration of a cult of personality of the leader and of his family, especially his wife Elena. In such a context, aesthetic quality was abandoned in favour of ideological control and tightening of the censorship, in what seemed like a dramatic step backwards.

Bibliography

Alexandru, T. (1978). *Din cîntecele Mariei Tănase*. Electrorecord.

Applebaum, A. (2003). *Gulag*. Doubleday.

Cosma, O.L. (1995). *Universul muzicii românești: Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor din România (1920-1995)*. Editura Muzicala a Uniunii Compozitorilor si Muzicologilor din Romania.

Dragomir, L. (2007). *L'Union des Ecrivains, une Institution transnationale à l'Est: l'exemple roumain*. Belin.

Gheorgiu-Dej, G. (1961). *Articole si cuvântări*. Editura Partidului.

Ioniţă, M. (2003). *Kiseleff 10. Fabrica de scriitori*. Editura paralela.

Konrád, G. (1998). *The Velvet Prison. Artists under State Socialism*. Tauris & Co Ltd Publishers.

Nelson, D. (2021). *Romania After Tyranny*. Routledge.

Sandu-Dediu, V. (2002). *Muzica românească între 1944-2000*. Editura Muzicală.

Tornea, F. (1959, March). Reflectarea noii conștiințe sociale în dramaturgia noastră. *Teatrul*, anul IV.

Vasile, C. (2010). *Literatura şi artele în România comunistă, 1948-1953*. Humanitas.

Vasile, C. (2011). *Politice culturale comuniste în timpul regimului Gheorghiu-Dej*. Humanitas.

Archives

Historical National Central Archives, found of the Central Committee of the Romanian Workers' Party, Propaganda and Agitation Section, file n. 30/1948.

Historical National Central Archives, found of the Central Committee of the Romanian Workers' Party, Propaganda and Agitation Section, file n. 12/1952.

Historical National Central Archives, found of the Central Committee of the Romanian Workers' Party, Propaganda and Agitation Section, file n. 48/1953.

Historical National Central Archives, found of the Central Committee of the Romanian Workers' Party, Propaganda and Agitation Section, file n. 81/1953.

Romanian Cultural Institute Archive, file n. 59/1945.

Romanian Cultural Institute Archive, file n. 7/1947.

Articles

Gheorghiţă, N. (2015). Nationalism Through Sacred Chant? Research of Byzantine Musicology in Totalitarian Romania. *Studia Musicologica, Nationalism in Music in The Totalitarian State (1945-1989)*, 56, 4, 327-342.

Morson, G.S. (1979, Winter). Socialist Realism and Literary Theory. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38, 2, 121-133.

Pieslak, S.P. (2004). Lenin in Swaddling Clothes: A Critique of the Ideological Conflict Between Socialist State Policy and Christian Music in Cold War Romania. *Current Musicology*, 78, https://doi.org/10.7916/cm.v0i78.5042.

Rădulescu, S. (1994). Consequences of the Political Changes in Romanian Peasant Music. *Revue Roumaine d'Histoire de l'Art*, 31, 27-30

Volceanov, G. (2013, August). The Paradoxes of Romanian Pop / Rock / Folk in Communist Romania. *European Academic Research*, 1, 5, 746-754.

Sitography

Labiş, N. (s.d.). Albatrosul ucis. *Poetii Nostri*. https://poetii-nostri.ro/nicolae-labis-albatrosul-ucis-poezie-id-11237/

Autori.Citatepedia.ro. (s.d.). *Marcel Breslaşu – Lista completă*. http://autori.citatepedia.ro-/de.php?a=Marcel+Bresla%BAu.

Encyclopaedia Britannica. (n.d.). Socialist Realism. Retrieved July 10, 2022, from https://www.britannica.com/art/Socialist-Realism

Falseghi, B. (2019, 9 October). Maria Tănase. A fost sau n-a fost?. *PressOne*, https://pressone.ro-/maria-tanase-a-fost-sau-n-a-fost.

Michailov, M. (2013). Uniți-vă! Reprezentarea muncitorilor în piesele de teatru ale anilor '50-'60. *Artapolitica.ro*. http://artapolitica.ro/2013/05/19/uniti-va-reprezentarea-muncitorilor-in-piesele-de-teatru-ale-anilor-50-60/.

Tendenze e Dibattiti

Edgar Morin (1921): libertà e democrazia oltre la "crisi"

di *Valentina Pastorelli**

ABSTRACT (ITA)
Il saggio in questione ha l'obiettivo di accostarsi al mondo della politica giovanile, prendendo come punto di riferimento la stagione del '68, a partire da un approfondimento del pensiero di Edgar Morin, per giungere allo sbriciolamento di quelle ideologie che determinano oggi un profondo clima d'incertezza.

Parole chiave: libertà, verità, umanesimo, pluralismo, democrazia

Edgar Morin (1921): freedom and democracy beyond the "crisis"

by *Valentina Pastorelli*

ABSTRACT (ENG)
The essay addresses the world of youth politics, taking as a point of reference the season of '68, starting with a deepening of the thought of E. Morin in order to analyse the crumbling of those ideologies which determine the current radical atmosphere of uncertainty.

Keywords: freedom, truth, humanism, pluralism, democracy

* Università del Salento

Premessa

Parlando di scienze dell'educazione, è necessario confrontarsi con le nuove sfide in campo metodologico che vengono direttamente dagli studi sulla complessità, dalle nuove teorie scientifiche che hanno ormai superato le vecchie distinzioni tra sistemi chiusi e aperti.
Il percorso di approfondimento del pensiero di Edgar Morin non può prescindere da un suo saggio del 1968, intitolato *Pour une sociologie de la crise*, dove egli elabora una riflessione che, proprio nella crisi del Maggio '68, intravede un evento che, "nella sua complessità, pone nuove sfide alla conoscenza sociologica. Sono anni in cui, anche in virtù della profonda critica effettuata dal movimento studentesco, il dibattito sulla natura e il ruolo della sociologia acquista nuovo fervore. Sembra concludersi la fase di espansione di una sociologia divenuta 'mito sociale' e 'invocata sempre di più, con rispetto o con feticismo, nei vari settori dell'opinione' e inaugurarsi un percorso di critica radicale" (Milani, 2010, pp. 197-198).
A partire da questo saggio, l'idea di persona, la pedagogia ed il complesso concetto di relazione educativa e dei diversi ruoli che la collocano alla base della comunità e della democrazia come espressione della libertà sia individuale che collettiva, rappresentano immagini globali della società da cui ricavare spunti teorici utili per la disquisizione attuale. Il lavoro di ricerca procederà dunque seguendo tutte le strade possibili della riflessione pedagogica, a partire da quella sociologica e filosofica intorno all'educazione, per giungere a delineare le nuove strategie ed i nuovi strumenti didattici e formativi necessari per realizzare un nuovo approccio educativo, in quanto non solo il dubbio fa parte dell'educazione, ma andando oltre, tutte le scienze oggi insegnano a dover trattare e negoziare con l'incertezza, che si parli di microfisica o di scienze umane.

1. Quale crisi?

Il concetto di "crisi" è divenuto una nozione di applicazione molto generale, apparentemente esplicativa, ma che si tratta, oggi, di spiegare. Progressivamente invischiato in questa materia metaforica e incessantemente mobile da cui trae l'energia che gli conferisce un'apparenza di efficacia analitica, questo concetto tende a divenire una forma vuota, un 'prêt à-porter stereotipato che non costituisce che l'ultimo ricorso all'intenso disordine nelle diagnosi e nei pronostici […]'. Si tratta, oggi, osservando l'eredità lussureggiante delle grandi discipline che hanno contribuito all'elaborazione del concetto di 'crisi', di fare opera riflessiva ed, eventualmente, transdisciplinare. Seguire il concetto nelle sue migrazioni tra i campi instabili del sapere e accentuare, se possibile, le condizioni favorevoli ad ulteriori spostamenti. Ma, indissociabilmente, mettere in evidenza il nucleo paradigmatico comune dove si radicano le elaborazioni teoriche settoriali (Milani, 2010, p. 195).

Fatto questo doveroso preambolo, la crisi del Maggio '68 ha offerto a Morin l'occasione di approfondire la questione del ruolo del sociologo all'interno della relazione tra osservatore e fenomeno osservato. Egli, nel suo saggio, ha inteso intraprendere un percorso che avesse, quale obiettivo, quello di far divenire la sociologia una disciplina in grado di far ampliare gli orizzonti cognitivi. La sua analisi è chiara:

La sociologie dominante, ni dans ses techniques, ni dans ses concepts, ni dans ses hypothèses, ne semble prête à appréhender la crise de mai […] Il y a les sociologues qui admettent que la crise ne relève en rien de leur discipline, et il y a ceux qui ne peuvent concevoir une sociologie qui s'amputerait dèlibérément de la possibilità qu'offre la crise pour tenter de pénétrer plus avant dans la connaissance de la societé, en théorie et en fait, dans son principe et sa contemporanéité, ceux en bref qui ne peuvent concevoir que la sociologie soit presque totalement atrophiée (Morin, 1968, p. 3).

La crisi viene dunque vista da Morin come una possibilità di sviluppo della conoscenza sociologica, proprio perché, espandendo gli orizzonti cognitivi, richiede un impegno sistematico nella riflessione teorica. Morin, infatti, sottolinea, il carattere sano della crisi: "*L'événement est doublement riche, puisqu'il permet d'étudier les processus d'évolution-involution qu'il déclenche et puisque, quand il ne s'agit pas d'un cataclysme naturel, il est aussi déclenché par la dialectique d'évolution-involution qui trame le devenir des sociétés*" (Morin, 1968, p. 5).

Le crisi sono veri e propri concentrati esplosivi, instabili, ricchi di fenomeni involutivi-evolutivi che divengono rivoluzionari. Ancora, "*les crises constituent des sources d'une extrême richesse pour une sociologie qui ne concentre pas toute sa mise sur les moyennes statistiques, les échantillons représentatifs ou les modale structuraux de la linguistique*" (Morin, 1968, p. 5).

Per le scienze sociali diviene pertanto necessario operativizzare la nozione di crisi, al fine di renderla "scientificamente utilizzabile e controllabile epistemologicamente" (Milani, 2010, p. 200), perché, sebbene questa nozione sia condivisa da diverse discipline scientifiche, è solo nel quadro degli sviluppi storico-sociali, che è possibile dispiegare tutta la sua ricchezza.

Morin mostra come l'adozione di una prospettiva teorica complessa risulti indispensabile per concepire l'emergenza della crisi e le dinamiche ad essa connesse nel quadro dei sistemi sociali moderni, articolando una riflessione che procede quindi lungo tre piani della complessità sociale, quelli che l'Autore definisce come livello sistemico, livello cibernetico e livello negentropico […] Se il concetto di crisi può arricchirsi grazie alla considerazione congiunta dei tre livelli analitici, è a quest'ultimo livello della complessità, il livello negentropico, che si può cogliere l'emergenza del concetto stesso (Milani, 2010, pp. 201-202).

La riflessione di Morin sulla crisi si conclude con una sorta di esortazione rivolta agli studiosi delle scienze sociali, per i quali la crisi deve rappresentare la possibilità di adottare un metodo in grado di dare nuovo impulso per ampliare il sapere.

> Spero di aver mostrato che si può elevare la crisi al livello di un macroconcetto ricco, complesso, che reca al suo interno una costellazione di concetti. Il fatto che siamo indotti a introdurre l'incertezza, l'alea e l'ambiguità nel concetto di crisi, non porta ad una regressione teorica, ma, come in tutti gli ambiti in cui è penetrata l'incertezza e l'ambiguità, porta ad una regressione della conoscenza e della teoria semplici cosa che permette una progressione della conoscenza e della teoria complesse (Milani, 2010, p. 204).

2. Le scienze dell'educazione

La persona umana, l'uomo nella sua pura essenza, senza aggettivi che, anziché qualificare e delineare il concetto, riducono il valore dell'accezione della parola così ricca di significato, è al centro di ogni speculazione, soprattutto pedagogica che, come unico scopo, dovrebbe avere la formazione dell'uomo. Come non ricordare, in tal senso, le parole di Jacques Maritain: "Compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto, di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo" (Maritain, 1958, pp. 11-12).

Quando si parla di uomo, però, non bisogna pensare a un'astrazione di tipo platonico, all'uomo in sé, perché, oltre ad essere un animale di natura, l'uomo è anche un animale di cultura "la cui specie può sussistere soltanto con lo sviluppo della società e della civiltà; esso è un animale storico; donde la molteplicità dei tipi culturali o etico-storici che diversificano l'umanità; da qui, anche, l'importanza dell'educazione" (Maritain, 1958, p. 12).

Occorre dunque tenere presente due cose essenziali nel proporre il problema educativo: l'entità etico-metafisica della persona umana e la sua storicità sociologica. I due fatti, che sembrano a prima vista contraddirsi, vanno invece integrati, nel senso che nel fatto educativo occorre sviluppare al massimo le facoltà di apprendimento che nell'uomo sono quasi illimitate, ma sarebbe anche un grossolano errore fare *tabula rasa* di ogni tradizione di cultura precedente. L'opera educativa non può prescindere da un approfondimento del contrasto esistente tra persona metafisica e persona storica. Compito della pedagogia è risolvere questo contrasto che è tale per natura da essere sanabile. L'educazione deve quindi proporsi innanzitutto lo scopo di indagare a fondo sulla natura duplice dell'uomo per scoprire il dissidio tra quanto in lui c'è di bene e male ed in questa lotta ritrovare la vera persona umana. Ora, se il fine dell'educazione consiste nel guidare il bambino "verso il proprio compimento umano" (Maritain, 1958, p. 15), la

pedagogia deve dunque essere un corollario della filosofia, dal momento che la prima domanda che l'educatore deve porsi è la stessa che si pone il filosofo: *Che cosa è l'uomo?*
Occorre dunque partire da un concetto filosofico-pedagogico dell'uomo se si vuole dare una base vera e solida all'educazione. Ma, se il fine dell'educazione è quello di guidare l'uomo

> nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana – provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della Nazione e della civiltà alle quali egli appartiene e il secolare patrimonio delle generazioni si trova conservato (Maritain, 1958, p. 22),

non si deve trascurare l'aspetto, per così dire, utilitaristico dell'educazione, in quanto l'educando deve pure inserirsi attivamente in un contesto sociale. Sarà dunque necessaria un'educazione idonea a sviluppare le capacità umane nella loro totalità.
Ora, è innegabile che questa educazione di base debba cercare di promuovere e rendere attuabili le aspirazioni della persona umana, prima fra tutte quella che lo porta ad affermare la propria libertà, intesa come superamento della natura ed autonomia sulla natura.
L'uomo, tuttavia, è un animale politico, secondo la definizione aristotelica. La sua natura di essere vivente, infatti, lo porta ad associarsi ai suoi simili. La società pone quindi delle finalità comuni, dinanzi alle quali quelle soggettive devono essere sottomesse, ed è attraverso il lavoro, attraverso il godimento dei diritti politici, attraverso l'esercizio delle virtù civiche, attraverso la cultura dello spirito, che l'uomo si assicura la piena libertà interiore.
Il problema nasce quando si voglia subordinare completamente l'individuo alla società. Un'educazione improntata all'adattamento dell'individuo singolo alle finalità sociali finisce col perdere di mira lo scopo essenziale dell'educazione, che non è quello di formare il futuro cittadino condizionandolo alle esigenze delle finalità sociali, bensì quello di "fare un uomo e, proprio per questo, preparare un cittadino" (Maritain, 1958, p. 29). L'educazione sociale rappresenta un aspetto secondario dell'educazione della persona. Le due forme di educazione, anzi, sono complementari e non possono considerarsi a sé stanti o tanto meno essere in contrasto.

Il carattere generativo dell'essere umano, preso nella sua accezione stretta, offre spunti per un'analisi del processo antropologico che nasce dall'esigenza intrinseca del "congiungere" più elementi: un'energia ed una spinta che attraggono le diversità e che potremmo descrivere come una vera e propria "gravità educativa". Verso tale direzione volge l'olismo, da intendere non come una tendenza ad appiattire e massificare, piuttosto come una qualificazione comprensiva dell'unire. È del resto un fatto che, nell'abuso

conoscitivo (la massificazione), l'uomo perde se stesso, la sua identità e, in modo simultaneo, anche la necessità ad aprirsi all'altro (Mancini, 2017, p. 181).

Proprio su questa linea, afferma R. Mancini, si inserisce il contributo più recente di Morin, per il quale, attraverso una rottura epistemologica, è possibile un divenire costante ed un miglioramento olistico. "L'uomo si può concepire solo superando l'epistemologia occidentale moderna fondata sulla separazione e sulla separabilità radicali fra ciò che è umano e ciò che è naturale" (Mancini, 2017, p. 181).
Nella vita dell'uomo è importante la dialogicità, ma, allo stesso tempo, una differenziazione che conduca ad una pluralità di prospettive e, dunque, ad un narcisismo evolutivo. Cosa, questa che condurrà la persona a superare il proprio potenziale, andando oltre il limite imposto dalla materialità e cogliendo l'importanza del potenziale olistico.

Si giunge alla conclusione che il significato si determina a partire dalla molteplicità e non dall'unicità della soluzione percorribile. Diversità e unità sono due poli che si respingono e che trovano equilibrio nella contestualizzazione, cioè nel loro rendersi uno: nell'attimo e nello spazio definito, dunque, il molteplice diviene unità, pur lasciando invariato il suo genoma di eterogeneità. In tale senso si potrebbe giungere al paradosso che l'unità crea il molteplice e che il molteplice deriva dall'unicità. Il senso di costante relazione tra la visione unitaria e quella molteplice nasce dall'esigenza di non perdere il molteplice nel concetto di unità. Di qui si può dedurre che l'atto educativo si pone come una delle tante possibili declinazioni che la ricchezza del potenziale umano possiede: un molteplice ontologico che si trasforma in unità assiologia (Mancini, 2017, p. 182).

L'uomo, quindi, uno e molteplice, detentore di multipotenzialità e che "ha in sé tutte le possibilità" (Morin, 2016, p. 24), deve tendere ad una pedagogia olistica, ma anche ad una pedagogia integrale di maritainiana memoria, che saldi le esigenze della vita temporale dell'uomo con quelle della vita spirituale, che integri il particolare con l'universale. Solo in questo modo potrà avverarsi l'istanza di formare cittadini liberi e consapevoli che, se educati al rispetto dei valori umani, potranno attuare forme di vita politica e sociale di autentica ed integrale democrazia.

3. Dopo il '68: nuove dimensioni della politica giovanile

Il '68 è stata una stagione importante e irripetibile, di fermenti e cambiamenti, "una di quelle grandi crisi sociali il cui elemento caratterizzante è il coincidere e il simultaneo venire a un punto di svolta di processi di trasformazione sociale differenti"

(Ortoleva, 1988, p. 11). Ma tali cambiamenti non potevano essere realizzati con quei mezzi e quei modi. Seguendo i caratteri dello Stato nascente, infatti, il '68 è stato un periodo di grandi entusiasmi, necessariamente transitori, ma anche di grandi errori conseguenti alla forza irrazionale che scaturisce da questo stato. Se poi questa forza si lega ad una ideologia rivoluzionaria come quella marxista, che può essere considerata il motore e insieme il volto ufficiale della contestazione, si può comprendere come le forme della partecipazione politica di quegli anni avessero assunto le caratteristiche di una miscela esplosiva, forza dirompente capace anche di distruggere. Il '68 fu effettivamente un grande esperimento sociale, scaturito da un'esigenza di rinnovamento profonda e necessaria, ma che la lente interpretativa del marx-freudismo trasformò in un'ansia palingenetica rivoluzionaria nei confronti del sistema societario, malato del triplice autoritarismo economico, politico e accademico, che avrebbe potuto guarire solo con una terapia d'urto (Corradini, 1986, pp. 34-35). L'unica strada sembrava così quella della negazione del sistema e della scelta della marginalità come unica difesa al conformismo e all'integrazione, sinonimi di alienazione, innescando, in alcune frange estremiste un processo perverso in cui "la devianza appariva la norma e la norma la devianza" (Corradini, 1986, p. 37).

Affermare oggi di non essere più nel '68, significa riuscire a guardare con spirito critico a quegli anni riconoscendone le distorsioni, le degenerazioni e le violenze, ma anche cogliendone l'eredità insita nei valori che si volevano perseguire, senza negare la storia, senza gettare via anche il positivo, ma anche senza riassumere con i valori di libertà, collaborazione e solidarietà, riscoperti in quegli anni, quei modi violenti ed irrazionali generati dall'allucinogeno dell'ideologismo. Se un filo sottile lega ancora il '68 alla storia attuale, al desiderio di cambiamento e al mondo giovanile, esso corre ben più in profondità dei modi della partecipazione politica di allora e non può essere ritrovato in essi, a meno di pericolosi ricorsi nostalgici, ma deve essere rintracciato all'interno delle nuove soluzioni che le giovani generazioni adottano per fare propri e mettere in opera quei valori che hanno resistito ai venti dell'entusiasmo e alla caduta delle illusioni collettivistiche rivoluzionarie.

In effetti, stretti dall'incalzare della crisi politica, i giovani, a partire dagli anni '90, avvertono, nei vari ambiti della loro esperienza quotidiana, un vuoto, una situazione d'incertezza generalizzata che li disorienta. La precarietà e l'instabilità che la politica riflette, sono un po' come l'aria che si respira; sono dappertutto, eppure non si capisce esattamente da dove vengano e cosa si possa fare. È però evidente che la politica abbia in questa situazione le sue responsabilità e l'atteggiamento dei giovani nei suoi

confronti è di un progressivo distanziamento. Non si tratta di un vero e proprio allontanamento perentorio e definitivo, così come era sembrato negli anni '70 ai tempi del riflusso, ma di un prendere le distanze, un po' per diffidenza e un po' per disincanto, senza però giungere al rifiuto, con un atteggiamento più selettivo, meno perentorio, forse per una maggiore consapevolezza, della complessità del problema.
In questo modo di porsi nei confronti della politica, i giovani non si discostano molto dagli adulti e rientrano dunque in un fenomeno piuttosto omogeneo, ma la loro stessa condizione di giovani li rende particolari, essenzialmente per due motivi. Ricordando che ci si rivolge in particolar modo agli adolescenti, il primo motivo è che essi non hanno ancora completato il processo di sviluppo dell'identità personale, il quale richiede forti punti di riferimento ed un ambiente favorevole che fornisca rinforzi efficaci e favorisca dinamiche di relazione interpersonale. Per questo, la complessità della politica, che la politica stessa ancora non sa reggere, non può considerarsi oggi, da sola, senza mediazioni, un ambiente favorevole né desiderabile. Con ciò, non si vuol dire che i giovani debbano tenersi lontani dal mondo della politica, ma che dovrebbe essere la politica ad avvicinarsi a loro in un modo che tenga conto delle loro esigenze. Il secondo motivo che rende la politica un problema particolare per i giovani, è quello della situazione di ovattata marginalità nella quale si trovano all'interno del sistema sociale. Scolarizzazione prolungata, precarietà occupazionale e instabilità remunerativa, "condanna a funzioni quasi esclusiva di consumo coatto" (Mion, 1991, p. 1123), rendono sicuramente più problematico e difficoltoso l'avvicinamento alle istituzioni che, per le frange più deboli ed esposte, genera rinuncia, ostilità ed emarginazione, mentre per tutti costituisce una fonte di frustrazione e scoraggiamento che sembra ridurre in partenza il potenziale partecipativo e la possibilità di essere incisivi o almeno significativi nel territorio. Ma, tenendo ferma la considerazione di questi due aspetti problematici dei giovani in rapporto al sistema sociale e tornando al loro atteggiamento nei confronti della politica, si può osservare che, nonostante le difficoltà che accrescono il numero dei "disgustati", essi si muovono comunque alla ricerca di una soluzione, di uno sbocco partecipativo che sia alla loro portata. Se, infatti, la sensazione dominante è quella di "vivere in una stagione dallo sviluppo bloccato" (Milanesi, 1985, p. 53), in cui essi "avvertono che i problemi sociali sono più complessi della propria capacità di comprensione e d'intento e che il cambio delle condizioni strutturali dell'esistenza appare lontano dalla loro possibilità e prospettive" (Garelli, 1985, p. 27), tuttavia essi non sono insensibili ai problemi sociali e tendono "a ricercare nella sfera delle proprie possibilità, nelle mille opportunità di una società differenziata, una risposta che avvii a

soluzione le contraddizioni ed i problemi della vita quotidiana" (Garelli, 1985, p. 28). Superando l'attesa, dunque, i giovani sembrano dimostrare, seppure secondo un atteggiamento prudente e di identificazione parziale, nuova attenzione e disponibilità nei confronti della partecipazione socio-politica.

Ormai, però, diffidenti e disillusi sull'opportunità d'investire in politica tutte le proprie risorse, in una scelta che, oltre a non avere molto da promettere, precluderebbe loro la strada vitale delle molteplici opportunità, i giovani restringono il loro campo d'azione e di impegno all'orizzonte della vita quotidiana per avere la possibilità, se non di dominare la complessità, almeno di gestire la realtà e mettere in gioco le proprie energie senza rischiare di perdere se stessi. A discapito delle forme tradizionali di impegno politico, quali la militanza in un partito giovanile o nel sindacato, crescono infatti quelle forme di partecipazione episodica e diffusa che si situano in un ambito pre-politico o d'interesse sociale. Per cogliere la novità del rinnovamento e ritrovare quelle tracce che portano a considerare la nascita di un nuovo rapporto fra i giovani e la politica, occorre dunque fare un passo indietro rispetto al senso di marcia ideologico-partitico e porre l'attenzione sulle nuove tendenze dell'aggregazione associazionistica giovanile. A tal riguardo, di rilevante importanza appare l'enfasi sulla dimensione pratico-operativa che, in questi anni, ha avuto un largo sviluppo nell'associazionismo di carattere assistenziale o preventivo e sul versante della tutela dell'ambiente. Tale forma aggregativa, se da un lato può esprimere la disponibilità alla mobilitazione concreta e personale nei confronti dei problemi sociali, dall'altro corre il rischio di essere vissuta in modo irriflesso nella linea del prassismo, senza una coscienza critica e una "decifrazione intelligente della realtà in cui si opera" (Garelli, 1985, p. 28). Alla luce di queste tendenze dunque, il panorama dell'aggregazione giovanile appare caratterizzato da grande fermento e disponibilità all'azione che possono costituire una grande ricchezza ed evidenziano, già per alcuni tratti, interessanti soluzioni di superamento della complessità sociale.

Conclusione

Indubbiamente, un'educazione politica che si ponga l'obiettivo della partecipazione, non può mantenersi nell'ordine dei contenuti astratti, ma deve prevedere anche l'azione all'interno del territorio, con attenzione però, a non sbilanciarsi troppo sul "fare" e ricercando un'integrazione armonica fra le conoscenze teoriche e l'esperienza "sul campo".

A questo proposito, un criterio che consenta di introdurre e mediare i contenuti all'esperienza concreta e la crescita personale all'apertura al sociale e al politico, contribuendo in maniera determinante alla formazione di un ambiente favorevole alla crescita, senza il quale ogni intento è destinato a cadere nel vuoto, è quello della socializzazione che apre il giovane ad una rete di relazioni all'interno del gruppo.

Esso conduce alla scelta del gruppo primario, può essere un importante luogo di socializzazione e un primo ambiente microsociale in cui educare alla partecipazione. Assunto come scelta metodologica fondamentale nell'ambito di un progetto di educazione socio-politica, esso può essere il luogo in cui "riappropriarsi in piccolo della ricchezza e della problematicità della vita sociale", permettendo la costruzione di un "noi" che si fa ponte tra la realtà personale e il mondo sociale più vasto.

Esso diviene facilmente il luogo del "tirocinio del tu", in cui, nel riconoscimento della diversità dell'altro, nella sua accettazione, imparando a collaborare, nasce la capacità di partecipare e condividere. Il gruppo primario, per sua natura, genera, a partire dalle interazioni che lo caratterizzano, l'emergere di un insieme di norme che regolano il comportamento dei membri in relazione al perseguimento di un "bene" collettivo all'interno del gruppo e nelle relazioni con l'esterno (Pollo, 1980, p. 78). Far pervenire alla coscienza del gruppo questo processo di elaborazione di norme per renderlo il più possibile razionale e riferito a valori comuni, è sicuramente un lavoro molto importante dal punto di vista educativo che permette al giovane l'esperienza creativa di dialogare con le regole, di coglierne la genesi e la funzione, di partecipare alla loro elaborazione con la possibilità di cogliere in piccolo i dinamismi e i valori della democrazia. Riscoperta nella sua origine come espressione di una volontà comune che emerge dal vissuto del gruppo, la norma si afferma così, nella sua relatività e perfettibilità, non come limitazione opprimente, ma come codice comune che garantisce l'espandersi del senso di appartenenza e facilita la vita del gruppo in relazione ai valori scelti (Perucca, 1987, p. 95).

Un'altra caratteristica dei gruppi primari è quella della formazione di equilibri stabili interni ed esterni che determinano il suo adattamento all'ambiente. Anche questa caratteristica ha un elevato potenziale di educabilità per quanto riguarda la partecipazione politica (Pollo, 1980, p. 84). L'equilibrio può infatti avvenire attraverso un adattamento passivo che tende a modificare la struttura interna lasciando inalterato l'ambiente esterno, ma può anche essere indotto da un adattamento attivo attraverso un'integrazione all'ambiente che prevede come scopo del gruppo la trasformazione dell'ambiente stesso (Pollo, 1980, p. 85). In virtù di questa dinamica, il gruppo può prendere consapevolezza

dell'interazione reciproca e delle logiche di interdipendenza fra i vari sistemi e sottosistemi sociali e divenire il luogo in cui ricercare le strade per una nuova sintesi tra pubblico e privato e per lo sviluppo di una mentalità politica aperta alla ricerca del bene comune. In virtù di questo doppio volto, interno ed esterno dunque, il gruppo può essere da un lato luogo di identificazione, appartenenza e costruzione di sé, dall'altro, luogo della solidarietà e dell'impegno di cittadinanza consapevole della propria valenza di soggetto politico in grado di dialogare con le istituzioni. Tale gruppo primario inoltre, in quanto opera sia a favore dell'identità che a favore della solidarietà, risulta essere allo stesso tempo centrato sul compito da svolgere e su se stesso (Pollo, 1980, p. 130). Da un lato, vi è l'impegno e il lavoro in un progetto di solidarietà, da realizzare nell'ambito del territorio, dall'altro la costruzione delle relazioni, gli spazi per l'interiorizzazione, la riflessione e la rielaborazione delle esperienze fatte, per ricondurre la propria opera oltre il semplice fare, verso un agire dotato di senso.

Bibliografia

Béjin, A. & Morin, E. (1976). Introduction. *Communications*, 25, 1-3.

Corradini, L. (1986). *La scuola e i giovani verso il 2000*. Giunti & Lisciani.

Corradini, L. (1989). Educazione e giovani tra scuola e società. *Atti del XXVIII Convegno di Scholè*. La Scuola.

Garelli, F. (1985). *Tratti significativi della situazione giovanile*. Rezzara.

Mancini, R. (2017). Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari. *Studi sulla formazione*, 20, 1, XX, 181-189.

Maritain, J. (1958) *L'educazione al bivio*. La Scuola.

Milanesi, G. (1985). La condizione giovanile fra emarginazione e lotta per l'identità. *Orientamenti Pedagogici*, 32, 7-22

Milani, S. (2010). La sociologie face à la crise. Una rilettura di Edgar Morin. *SocietàMutamentoPolitica*, 1, 2, 195-204.

Mion, R. (1991). Emarginazione ed associazionismo giovanile. Quando interessarsi di emarginazione ha ancora un senso. *Orientamenti Pedagogici*, 38, 1121-1135.

Morin, E. (1968). Pour une sociologie de la crise. *Communications*, 12, 2-16.

Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communications*, 25, 149-163.

Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale* (M. Ceruti, a cura di). Raffaello Cortina.

Ortoleva, P. (1988). *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*. Ed. Riuniti.

Perucca, A. (1987). *Genesi e sviluppo della relazione educativa*. La Scuola.

Pollo, M. (1980). *L'animazione culturale: teoria e metodo*. Elle Di Ci.

Educazione permanente e specifico senile di secondo livello
di *Marco Marinacci**

ABSTRACT (ITA)
Obiettivo principale di questo contributo è il tentativo di analizzare l'importanza e le variabili psicologiche e pedagogiche del gioco, nell'ambito dell'apprendimento fin dall'infanzia, focalizzando l'attenzione sulla figura del nonno come mentore nell'ambito dell'educazione in contesti informali. La finalità conoscitiva può essere così sintetizzata: mettere a fuoco l'importanza del gioco e la complessa figura di un mentore quale è il nonno in ambito famigliare, per comprendere le caratteristiche del processo educativo attuale e potenziale rivolto a bambini e adulti. In particolare sono binomi "gioco-apprendimento" e "narrazione-specifico senile di secondo livello" ad essere i temi centrali del presente saggio, nel quadro teorico di una rinnovata comprensione della figura dell'anziano.

Parole chiave: specifico senile, educazione permanente, mentore, apprendimento informale, gioco

Lifelong learning and second level senile specifics
by *Marco Marinacci*

ABSTRACT (ENG)
The main aim of this contribution is to analyze the importance and the psychological and pedagogical variables of playing in the context of learning processes, especially focusing on the grandparents as mentors in the field of education in informal contexts. The cognitive purpose can be thus summarized as follows: to focus on the importance of play and the complex figure of a mentor such as the grandfather in the family environment, to understand the characteristics of the current and potential educational process aimed at children and adults. In particular, the binomials "playing/learning" and "narrative-second level senile specimen" represent the core of this essay in the theorical context of a renewed comprehension of the elderlies.

Keywords: senile specimen, lifelong education, mentor, informal learning, playing

* Università eCampus

Introduzione

Questo breve contributo cerca di rispondere alla domanda: "Qual è l'importanza del gioco nei processi di apprendimento e come si configura nella narrazione dello specifico senile di secondo livello?".

A tal fine mi sembra doveroso illustrare un percorso che partendo dagli aspetti neurobiologici della coppia gioco-apprendimento passi in rassegna tutte le dimensioni in cui questo binomio si configura e assume un valore decisivo, evidenziando come la narrazione e lo specifico senile di secondo livello possono dare il loro contributo ed essere fondamentali nella formazione delle nuove generazioni.

La funzione del gioco e le sue dinamiche rivestono inoltre un ruolo fondamentale nell'ambito dell'educazione permanente. Gioco e apprendimento rappresentano il punto focale da cui partire per realizzare un'indagine ad ampio raggio, che in questa sede intendiamo restringere prendendo in esame una particolare ma estremamente significativa figura: quella dello specifico senile di secondo livello.

Il binomio gioco-apprendimento trova una sua specifica collocazione e una dimensione favorevole e utilitaristica nel panorama della dimensione narrativa dell'anziano, nel suo rapporto con i giovani, specialmente con i bambini. Infatti questo lavoro affronta il tema dell'importanza del gioco nei vari suoi aspetti, sia come apprendimento, sia in un contesto familiare e scolastico; della straordinaria importanza della presenza dei nonni nella vita dei bambini, in un momento storico così difficile e travagliato dove si è persa l'importanza fondamentale di tale figura come portatore di memoria storica, esperienza, saggezza e fantasia. Una figura come l'anziano che negli anni passati era tenuta molto in considerazione ma oggi purtroppo tralasciata e abbandonata perché non considerata più così fondamentale, ma anzi vista più come un peso che come una vera e propria risorsa. Inoltre, all'interno di questo processo assume un valore fondamentale la narrazione da parte dell'anziano nel trasmettere le proprie sensazioni, le proprie conoscenze e a trasferire il proprio "vissuto" ai suoi interlocutori.

L'obiettivo di questa ricerca è il tentativo di analizzare l'importanza e le variabili psicologiche e pedagogiche del gioco e della figura dei nonni nella propria vita. La finalità conoscitiva può essere così sintetizzata: mettere a fuoco l'importanza del gioco e la problematica della figura dei nonni per comprendere le caratteristiche del processo educativo attuale e potenziale rivolto a bambini e adulti.

Concludendo, mi sembra opportuno rimarcare l'importanza dei binomi "gioco-apprendimento" e "narrazione-senile di secondo livello" come l'aspetto fondamentale e decisivo di questo lavoro, e ritengo auspicabili ulteriori studi e processi di approfondimento in tale direzione che consentano

una giusta valorizzazione e collocazione dello specifico senile di secondo livello e delle sue potenzialità all'interno dei processi di apprendimento dell'odierna società.

Il gioco costituisce da sempre una risorsa privilegiata di relazione e di apprendimento. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo sia relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a se stessi e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni. Jean Piaget e Sigmund Freud, hanno evidenziato che l'attività ludica inizia quando il bambino prende coscienza dell'esistenza delle persone e delle cose che lo circondano.

Il gioco sociale è una conquista importante per l'essere umano. Esso fa acquisire una significativa valenza sociale rispetto a quella individuale ed egocentrica. Esso assolve il compito di eliminare o di attenuare le ansie e le paure, di agevolare lo scaricarsi dell'aggressività accumulata e il processo di apprendimento (Chiossi, 2010).

Il ruolo pedagogico e educativo dei nonni non può essere disgiunto da una nuova elaborazione del concetto di "nonnità". Nonno e nonna sono due figure portanti delle famiglie sia di ieri che di oggi. I nonni sono le nostre radici fondamentali, essi sono la prova tangibile del nostro passato, delle nostre origini e del patrimonio umano che portiamo dentro di noi. Sono il filo che ci unisce a quel passato remoto che è necessario non dimenticare per comprendere il nostro presente. Essi sono i depositari della memoria della nostra famiglia perché è importante sapere da dove si viene. La loro saggezza è una ricchezza da cui attingere.

Chi abbia avuto la fortuna di avere un rapporto duraturo con propri nonni ha potuto constatare l'importa che assume il loro ricco bagaglio di informazioni e conoscenze, le loro esperienze di vita, sia positive che negative, le quali si traducono, nella maggior parte dei casi, in preziosi consigli ai quali attingere per costruire il nostro presente.

A volte possono essere i fautori dei nostri successi, la scintilla da cui tutto parte, tutti i successi, gli obiettivi che abbiamo raggiunto. Portiamo con noi i sacrifici, le fatiche e le privazioni che anche i nostri nonni hanno dovuto affrontare per farci arrivare dove siamo. Sono in grado di ascoltare. Spesso dobbiamo affrontare dei problemi che ci sembrano insormontabili e non possiamo parlarne proprio con chi ci sta più vicino, invece i nonni sono degli interlocutori che ci conoscono a fondo ma al tempo stesso sono in grado di mantenere la discrezione. Sono coloro che "sanno viziarci". Fin da piccoli sono sempre stati la versione "buona" dei genitori, quelli che non erano obbligati ad essere severi con noi, che ci viziavano. Sempre pronti ad aiutarci qualsiasi sia il problema, i nostri nonni sono sempre pronti a supportarci, anche e soprattutto se abbiamo dei contrasti con i nostri genitori. Dispongono di quell'astrazione necessaria e quella visione di insieme delle cose, patrimonio degli anni vissuti, che possono rivelarsi fondamentali per noi in caso di bisogno.

La figura del nonno nell'ambiente familiare

"La famiglia è il luogo per eccellenza in cui il nonno vive; non si tratta di un luogo fisico, ma è l'insieme di relazioni che costruisce la famiglia. In passato i nonni ricoprivano un ruolo molto importante per la trasmissione di valori e di modelli di comportamento" (Bossio, 2016, p. 87).
Sulla base di un modello patriarcale, che vedeva come attore principale il *pater familias*, il nonno "guidava" con autorevolezza la sua famiglia ed era un punto di riferimento imprescindibile per l'intera società, in quanto testimone e mentore della tradizione dei padri, radicato nella realtà e artefice principale dei legami tra le generazioni.

Oggi il nonno all'interno della famiglia contemporanea ha instaurato nuovi rapporti con i propri nipoti e i propri figli, ormai divenuti adulti. La relazione nonno/nipote ha la funzione di rendere attuale una testimonianza del passato, che dà significato al presente. All'interno del contesto familiare il nonno, può assumere il ruolo di educatore principale, capace di coltivare e prendersi cura dei giovani ed essere modello di umanità e coerenza. Nella società di oggi in tanti casi i nonni in piena salute sono una grande risorse per i propri figli e per i nipoti: sostituiscono la baby-sitter, accompagnano i nipoti a scuola o a fare sport, aiutano a fare i compiti e, sempre di più, danno il proprio sostegno pratico ed economico nei momenti di bisogno. All'interno del nucleo familiare il nonno deve essere aiutato a formarsi e a rimanere al passo con i tempi, a mantenersi capace di relazione con le nuove generazioni e ad avere una percezione il più possibile positiva dell'età che sta vivendo (Bossio, 2016, p. 89).

Il compito del nonno è quello di agire pedagogicamente, di educare e condurre, coltivare e allevare, per tramandare e perpetuare il patrimonio di umanità che ci identifica, ci caratterizza e ci rende ciò che siamo. Il nonno può costituire una risorsa inestinguibile all'interno della famiglia per i giovani discendenti, un modello di umanità a cui ispirarsi e da cui prendere spunti e ispirazione. Nel microcosmo familiare e nell'ambiente sociale, il nonno può educare e formare le nuove generazioni alle dimensioni più autentiche dell'esistenza e fare in modo che si realizzi, un originario legame intergenerazionale, strumento indispensabile di emancipazione e di umanità (Bossio, 2016, p. 94)

La famiglia del XXI secolo deve affrontare molti cambiamenti demografici. Nonostante ciò, l'importanza delle relazioni intergenerazionali rimane un elemento intrinseco alla sua fisionomia.
La letteratura che circonda il ruolo che i nonni svolgono nelle famiglie dei loro figli è vasta, evidenziando un crescente corpus di ricerche che dimostrano l'importante ruolo di supporto che i nonni svolgono nella vita delle famiglie con bambini non disabili.
Al contrario, vi sono ricerche limitate sul ruolo svolto e che supportano le esigenze dei nonni nelle famiglie con bambini disabili. Riconoscendo il significato dei partenariati "familiari", piuttosto che puramente basati sui "genitori" nelle scuole del Regno Unito, è stato condotto uno

studio che considera il ruolo e l'importanza dei nonni nelle scuole; in particolare, l'apprendimento intergenerazionale, e come le scuole possono iniziare a includere i nonni e anche fornire supporto per soddisfare le esigenze di supporto dei nonni. Nonostante una letteratura limitata sulle scuole che lavorano in particolare con i nonni dei bambini con disabilità, le ricerche attualmente in merito continuano (Mitchell, 2018).

La narrazione come capacità di trasferimento tra nonno e bambino

"È da circa trent'anni che la ricerca psicologica ha iniziato ad occuparsi della "narrazione" di storie ed è stata oggetto di indagine di semiologi, linguistici, antropologi, studiosi del folklore" (Fabbri, s.d.). Negli anni '70 il testo narrativo divenne materia di ricerca anche tra psicologi (Smorti, 1994, p. 88).

Sempre più spesso si è scritto e parlato di "narrazione" termine che ricorre di frequente in scritti che spaziano dalla psicologia culturale (Bruner, 1992, p. 45), a quello clinico (Di Blasio, 1999, p. 64), a quello dell'educazione (Pontecorvo, 1999).

Anche in ambito evolutivo le narrazioni hanno goduto, e godono, di una particolare rilevanza. Sull'età evolutiva la ricerca ha dedicato una notevole attenzione al testo narrativo "per la sua priorità psicologica e per il suo radicamento nell'oralità" (Orsolini & Pontecorvo, 1994, p. 7).

Il raccontare storie o leggere insieme le storie sono modalità di interazione, tra adulto e bambino, molto ricche di potenzialità (Fabbri, s.d.).

La lettura di fiabe con l'adulto e l'ascolto di storie narrate rappresentano per il bambino "strumenti privilegiati per lo sviluppo e per la conoscenza del mondo (Levorato, 1988, p. 26).

La narrazione prende forma attraverso i miti, le leggende, le fiabe, i racconti, la storia, la pittura, i fumetti, le notizie, le conversazioni; dai racconti culturalmente condivisi ai discorsi quotidiani, la costruzione di storie rappresenta un modo per categorizzare l'esperienza, dando ordine e senso alle imprevedibili vicende umane. Bisogna notare che la narrazione è stata anche lo strumento principe della costruzione e della trasmissione del sapere (Di Martino, 2008/2009).

L'attuale secolo è stato definito da due sociologhe francesi "il secolo dei nonni" (Attias-Donfut & Segalen, 2005, p. 77) sia per la portata assunta da queste figure nell'ambito delle relazioni familiari, sia per il ruolo educativo che essi svolgono nei confronti delle nuove generazioni (Capellino & Tosco, 2018).

Fondamentale è inoltre il ruolo che l'anziano ricopre nel processo di narrazione e di trasmissione della memoria. Risulta infatti portatore di "memoria storica" sia nel mantenimento delle conoscenze passate sia nella possibilità di rendere queste conoscenze attuali e presenti. Questa

memoria definisce una vera e propria identità collettiva, cioè riproduce l'identità di un gruppo attraverso processi di selezione, interpretazione o rimozione dei ricordi (Assman, 1997, p. 25).

Certamente sul concetto di "ricordo" dell'anziano (e più in generale dell'uomo) occorre fare alcune doverose precisazioni. Come spiega bene Bolognini nella sua *Ontologia della condizione anziana e tutela dello specifico senile* (2017): "'Ricordare' un evento passato o sapere solo partecipazione pregresso all'evento da parte dell'anziano e dal tipo di informazione richiamata quando torna in mente; in secondo luogo, dal modo in cui viene 'recuperato' un evento passato […] è importante rilevare il fatto che la memoria è un'espressione del pensiero sociale, una forma di 'selezione sociale del ricordo' in base a cui si sviluppano varie forme di identità collettiva […] esso non è un 'dato' naturale".

Il linguaggio dell'anziano presenta un fascino particolare; è un linguaggio dove il tratto e la gestualità hanno prevalenza sulla parola, che conferisce un certo fascino alla figura senile prefigurando un insieme di sensazioni e di valori più denso e profondo delle parole pronunciate, una vera e propria "comunicazione esistenziale" (Heidegger, 1970, p. 283).

La modalità espressiva sul piano pratico con cui l'anziano esprime la propria partecipazione alla "memoria storica" è in primo luogo quella della narrazione. Il pensiero narrativo si occupa di quegli avvenimenti propri del genere umano in cui si intrecciano azioni ed intenzioni proprie del vivere quotidiano, permettendo di capire ciò che ci circonda e di interpretare le dinamiche dei protagonisti dei vari eventi (Bolognini, 2017, p. 219).

Il pensiero narrativo stesso non è di per sé una narrazione asettica degli eventi accaduti, ma rappresenta uno specchio della propria "realtà interiore". Infatti, come illustra Bolognini "l'attività narrativa mette in relazione la rappresentazione della realtà, dei pensieri, i sentimenti e le emozioni di chi narra […] in una narrazione gli eventi sono visti, vissuti ed intrisi di riflessioni personali propri di chi narra; ciò rende di fatto narrare una meta rappresentazione e non solo una semplice attività di resoconto della realtà […] la narrazione viene considerata una componente essenziale della memoria autobiografica" (2017, pp. 219-220).

La narrazione autobiografica, è stata oggetto di ampi studi da parte di molti autori, ad esempio Brunner ha elaborato una sintesi delle proprietà principali della narrazione individuandone i tratti distintivi principali quali la sequenzialità, la concretezza, l'intenzionalità, la componibilità ermeneutica, la canonicità e violazione e la referenzialità (Brunner, 1986, pp. 15-55).

Ovviamente, occorre tener presente che la selezione del ricordo da parte del narratore cambia a seconda dell'interlocutore della narrazione, e dell'atteggiamento che quest'ultimo ha, che porta l'anziano ad una vera e propria operazione di selezione del ricordo (Smorti, 2004, p. 38), rappresentando il proprio passato nel presente, una trasformazione da oggettivo a soggettivo, in un processo di relazione sociale che lo vede come assoluto protagonista e creatore.

Nella specificità della narrazione tra anziano e bambino si riafferma in maniera forte quel concetto di "nonnità" già citato nelle pagine precedenti. Il rapporto tra anziano e fantasia, e l'utilizzo di quest'ultima come strumento di trasmissione del proprio pensiero ricalca in maniera decisa la stretta connessione tra i due, favorendo in un certo modo l'approccio narrativo con il bambino.
Un esempio può essere la narrazione di una fiaba o di una storia, un avvenimento che suscita l'attenzione del bambino e ne stimola la curiosità e che contemporaneamente ha una valenza educativa notevole offrendo modelli di comportamento virtuosi e facilmente riconoscibili.

> Nella fiaba, infatti, si presentano spesso situazioni in cui il fanciullo riesce facilmente a immedesimarsi come l'abbandono, la solitudine, la disobbedienza, l'affetto. Oppure pone il bambino di fronte a pensieri e dilemmi che lo portano ad esprimere opinioni, concetti e soluzioni del tutto personali. Nelle fiabe fa la sua comparsa molte volte la magia e personaggi "magici" e fantastici, come animali e piante, dotati di parola, tempo e spazio assolutamente distorti e mondi lontani e misteriosi. La fantasia è assolutamente la protagonista di questo processo pedagogico, ed è indubbio il suo valore altamente educativo e psicologico (Bolognini, 2017, p. 241).

Bolognini non esita inoltre a dichiarare: "Sembra doveroso voler rimarcare l'assoluta necessità di non abbandonare i racconti delle fiabe per non privare il bambino di modelli di comportamento e orientamento positivi di cui le stesse fiabe sono portatrici intrinseche" (2017, p. 242).
In particolare, emerge l'importanza del concetto di nonnità e di tutte le sue peculiarità e caratteristiche, sempre da contestualizzare concretamente, come ad esempio nell'ambiente della scuola primaria o nei momenti domestici.
Infine la narrazione si afferma come una capacità privilegiata di trasferimento da nonno a bambino, presentando come l'anziano possa ancora, e sempre più, essere fondamentale nella nostra società per una sana trasmissione di valori morali, affettivi e educativi dalle vecchie alle nuove generazioni.
Una dimensione, quella della senilità, che si presenta dunque oggi più che mai come risorsa da tutelare e valorizzare nei processi educativi, didattici e di apprendimento.

Bibliografia

Assman, J. (1997). *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche* (F. De Angelis, trad.). Einaudi.

Attias-Donfut, C. & Segalen, M. (2005). *Il secolo dei nonni. La rivalutazione di un ruolo*. Armando.

Bolognini, S. (2017). *Ontologia della condizione anziana e tutela dello specifico senile*. Armando.

Bossio, F. (2016). Il ruolo educativo e generativo dell'anziano in famiglia nell'epoca della globalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 87-98, http://www.fupress.net-/index.php/rief/article/download/18502/17168.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.

Brunner, J. (1986). *La mente in più dimensioni*. Laterza.

Capellino, M & Tosco, L. (2018, 19 marzo). Nonni e nonne non si nasce… si diventa. *Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari*. http://lua.it/attivita/nonne-e-nonni/

Chiossi, S. (2010, 13 novembre). L'importanza del gioco nello sviluppo del bambino. *Slideshare*. https://www.slideshare.net/imartini/limportanza-del-gioco-nello-sviluppo-del-bambino-47341624

Di Blasio, P. (1999). *La narrazione di eventi traumatici*. Presentazione del simposio al XIII Congresso Nazionale di Psicologia dello Sviluppo. Parma.

Di Martino, V. (2008/2009). *Il ruolo della narrazione nell'insegnamento/apprendimento delle frazioni con situazioni a-didattiche* [Tesi inedita]. Università degli Studi di Palermo. http://math.unipa.it-/~grim/Tesi%20_FP%20_VDi%20Martino_09.pdf.

Fabbri, P. (s.d.). L'importanza della narrazione: i bambini e le storie. *Psicoterapia.it*. http://www.psicoterapia.it/rubriche/approfondimenti/template.asp?cod=9942.

Heidegger, M. (1970). *Essere e tempo*. Longanesi.

Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie, narrazioni*. Il Mulino.

Mitchell, W. (2018, 24 luglio). The role played by grandparents in family support and learning: considerations for mainstream and special schools. *Nasen Journals*. https://onlinelibrary.-wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2008.00383.x

Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (a cura di). (1994). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. La Nuova Italia.

Pontecorvo, C. (a cura di). (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino.

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della persona*. Giunti.

Smorti, A. (2004, luglio-agosto). La memoria collettiva. *Psicologia contemporanea,* n. 184, 34-57.

Pedagogia e Didattica della Gestalt: dalla teoria alla pratica

di *Giorgia Cocco**

ABSTRACT (ITA)
Il nostro tempo sta attraversando una crisi profonda e diffusa del discorso educativo e, nello specifico, della scuola. Sono in aumento i casi di studenti che affrontano con fatica il loro iter scolastico. Lo stesso malessere è avvertito anche dagli insegnanti, che non sono preparati ad adattarsi alle situazioni del nostro tempo. Siamo di fronte a una vera e propria *impasse* educativa, nella quale la scuola rischia di perdere il primato di luogo di formazione degli individui, essendo la stessa ormai impartita attraverso internet e i media. Vi è la necessità di una nuova pedagogia del confronto che possa aprire il soggetto non solo alla cultura, ma all'esperienza del mondo interno ed esterno per una "umanizzazione dell'apprendimento" che valorizzi e coltivi il "saper esser-ci" di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo. La Pedagogia della Gestalt/*Gestaltpädagogik* rappresenta un possibile contributo per definire nuove prospettive del fare scuola. Il suo obiettivo è quello di coinvolgere tutti i soggetti educativi nella promozione dello sviluppo individuale, sociale e del potenziale creativo. Nonostante l'approccio goda di una storia importante, ci si chiede perché fino ad oggi non sia stata formalizzata una proposta sistematica nel processo di insegnamento e apprendimento. La presente ricerca si pone come obiettivo una revisione critica della letteratura e una ricerca qualitativa nei contesti di applicazione per la definizione di un modello teorico e di intervento integrato della Pedagogia della Gestalt. I risultati offrono un adeguato supporto alla validità del modello e al suo uso efficace nei contesti scolastici di primo grado e una descrizione, seppur embrionale, di una possibile Didattica della Gestalt.

Parole chiave: pedagogia, didattica, Gestalt, adattamento, apprendimento

Gestalt Pedagogy and Didactics: from theory to practice

by *Giorgia Cocco*

ABSTRACT (ENG)
Today we are experiencing a major crisis in education and, more specifically, in the school system. There is an increase in the number of students who are struggling with their schooling. The same is also experienced by teachers, who are not prepared to respond to the circumstances of our time. We are facing an educational impasse, in which the school is at risk of loosing its leading role in educating individuals, the same education now being provided through the Internet and the media. There is a need for a new pedagogy of the dialogue that can not only open the individual to culture, but also to the experience of the internal and external world for a "humanization of learning" which enhances and nourishes the knowledge of all the subjects involved in the educational process. Gestalt Pedagogy/*Gestaltpädagogik* is a possible contribution to defining new perspectives of doing school. Its aim is to involve all educational stakeholders in the promotion of individual and social development and creative potential. Although the approach has an important history, the question arises whether a systematic proposal in the teaching and learning process has not been formally established until now. The aim of the present research is a critical review of the literature and qualitative research in application contexts for the definition of a theoretical and integrated intervention model of Gestalt Pedagogy. The results provide adequate support for the validity of the model and its effective use in primary school contexts and a description, even though still very preliminary, of a possible Gestalt Didactics.

Keywords: pedagogy, didactics, Gestalt, adaptation, learning

* Libera Università di Bolzano (Bressanone)

La Pedagogia della Gestalt e l'impianto di ricerca

La *Gestaltpädagogik*/Pedagogia della Gestalt nasce negli anni Settanta e basa le sue fondamenta epistemologiche sui concetti della Terapia della Gestalt di Perls e Goodman, nonché su di una moltitudine di influssi pratici e teorici di altre correnti pedagogiche, filosofiche e psicologiche.
I primi approcci alla Pedagogia della Gestalt sono emersi negli Stati Uniti negli anni '70 con il nome di "educazione confluente" sotto l'influenza di George I. Brown. Successivamente nell'autunno del 1983, dal team costituito da Hartmut Frech, Claudio Hofmann, Hiltrud Onnen-Hoppmann, Helmut Quitmann e Martin Rubeau, si avviò il primo gruppo di lavoro (Burow et al., 1987, p. 7).
La Pedagogia della Gestalt non si considera, dal principio, una pedagogia assoluta, infatti enfatizza la neutralità dei diversi concetti provenienti da altri approcci quali: la pedagogia della Riforma (Steiner, Montessori, Petersen, Carsen, Otto, Lietz, Kerschensteiner); la pedagogia di Freinet; l'Interazione Centrata sul Tema di Cohn; la pedagogia non direttiva di Rogers; la Confluent Education di Brown; la Pedagogia Integrativa di Petzold; la pedagogia materialista di Leontjew e Mann. Tutti questi approcci hanno in comune l'obiettivo di contrastare la frammentazione del processo di insegnamento e apprendimento, coinvolgendo tutti i soggetti con l'intento di sviluppare un approccio olistico e di promuovere il più possibile lo sviluppo individuale, sociale e il potenziale creativo (Burow et al., 1987, p. 9). Un altro aspetto importante è una visione olistica della persona che sperimenta il tentativo di considerare e integrare tre livelli: pensare, sentire, agire.
Nonostante l'approccio goda di una storia importante, ci si chiede perché fino ad oggi non sia stata formalizzata una proposta sistematica nel processo di insegnamento e apprendimento, quale sia la formazione che un insegnante debba acquisire per realizzare il metodo gestaltista, quali siano le metodologie di insegnamento e quali benefici apporterebbe al benessere degli studenti.
Alla luce delle problematiche e dei bisogni educativi attuali, la presente ricerca si focalizza sugli aspetti empirici e concreti della realtà, sull'ipotesi di una traduzione dei presupposti pedagogici gestaltici nella relazione tra l'insegnare e l'apprendere, cercando di delineare prassi e metodologie e di definire una possibile Didattica Gestaltica.
L'obiettivo è quello di esaminare da vicino i contesti reali e attuali nei quali si manifesta la Pedagogia della Gestalt in ambito scolastico e nell'ambito formativo degli insegnanti. L'area geografica d'interesse è l'Austria (Graz e Ried Im Innkreis), particolarmente rilevante per la scuola primaria Projektschule di Graz e il gruppo di formazione dell'unico corso attivo (nel 2018) di Pedagogia della Gestalt in Europa (*Gestalt-Systemisch trainieren-begleiten-beraten. Selbst-Coaching, Soziale Kompetenz und Kreative Team- und Gruppenarbeit*) organizzato dalla AGB-Akademie für Gruppe und Bildung.

In una fase finale del processo di ricerca sono stati coinvolti alcuni esperti ai quali sono stati somministrati dei questionari qualitativi, utilizzati per decodificare al meglio i dati rilevati sul campo. Lo stile di ricerca utilizzato è di tipo qualitativo, lo studio di caso educativo di casi multipli (Benvenuto, 2015, p. 159). L'approccio è noto come *Workplace Study*, "nel quale la fonte principale del sapere non è la teoria bensì la prassi e, quindi, l'esperienza professionale dell'insegnante, la quotidianità del lavoro che svolge in classe, la pratica di routine e la vita di scuola nei sui aspetti, non solo cognitivi, ma anche emotivi e relazionali" (Damato et al., 2010, p. 72). Il ricercatore si è avvalso di uno sguardo etnometodologico perché la quotidianità del processo educativo viene assunta come campo fenomenologico della stessa ricerca, diventando un "fenomeno palpabile".

Apprendere: un processo di contatto

Il fulcro della Pedagogia gestaltica è l'essere umano nella sua globalità, che, attraverso una comprensione "olistica" della realtà, stabilisce relazioni con se stesso, con gli altri, con il mondo e con i contenuti dell'apprendimento. Secondo la Pedagogia della Gestalt l'apprendimento è un processo di contatto (Svobova et al., 2012, p. 13), in cui le componenti di testa, cuore, mente, anima, corpo ed emozioni vengono evocate all'interno di un processo in cui il soggetto è in relazione costante con il mondo circostante e se ne appropria in modo individuale e soggettivo. È proprio al confine di contatto che si trovano i temi di apprendimento, attraverso i quali vi è l'incontro tra mondo esterno e mondo interno. La Pedagogia della Gestalt si inserisce all'interno di questo confine per affinare la qualità dei processi di apprendimento (Svobova, 2012). Permettendo ai bambini di connettersi con se stessi, con gli altri e con ciò che li circonda, si facilita una relazione tra le reti neuronali del cervello, quale "organo sociale" che si plasma per mezzo di questa interazione (Siegel, 2013, p. 225).

All'interno del contesto scolastico, la visione dell'apprendimento come processo di contatto soggettivo rappresenta un cambiamento paradigmatico, perché si concentra sull' individualità dei discenti e sul loro accesso al mondo (Burow et al., 1981, p. 143). Il contatto si manifesta per mezzo di quattro fasi: il pre-contatto ha inizio quando emerge qualcosa in figura, può essere rappresentato dal *Morgenkreis*/cerchio mattutino di apertura delle attività scolastiche; la presa di contatto in cui si "prendono le misure" per l'azione in cui si definiscono gli obiettivi ed emergono gli interessi; il contatto pieno, in cui i bambini sono immersi nelle attività, in un processo che è autosufficiente e non ha bisogno di elementi esterni; il post-contatto o ritiro, in cui si chiude la Gestalt e una nuova conoscenza è stata integrata alla personalità. È il momento in cui vengono esposti i processi di apprendimento e i risultati ottenuti (Burow, 1993, p. 79).

Successivamente a questa fase l'individuo può sperimentare una sensazione di vuoto, talvolta di confusione rispetto a quanto appreso, e l'insegnante supporta il bambino con apertura, pazienza e disponibilità ad apprendere e accompagna la ricerca a livello emotivo e verbale (Cocco, 2019). Bonacchi specifica che è importante valorizzare i momenti "vuoti", il cosiddetto "vuoto fertile" quali momenti di autonomia che tuttavia nella scuola sono spesso considerati come "perdita di tempo" (Cocco, 2019). La classe gestaltica valorizza livello strutturale questo momento. "L'angolo del rilassamento" permette ai bambini di stare, nel momento presente per la cura di sé. Il "*time-in*" è un'ottima metodologia utilizzata nella Projecktschule Graz.

Il ciclo di contatto rappresenta un modello utile per descrivere le sequenze cronologiche dei processi di contatto e le loro interruzioni specifiche di ogni fase, sia quale strumento di osservazione dei comportamenti e delle percezioni che si manifestano nel qui ed ora.

Dal punto di vista metodologico, la promozione del processo di contatto su vari livelli avviene con il supporto dei mezzi creativi (*kreativen Medien*) (Petzold et al., 1995, p. 65). I mezzi creativi espandono le funzioni di contatto del sé. Il sé rappresenta il confine di contatto, in uno scambio permanente con l'ambiente, alla base dell'auto-organizzazione e dell'autosviluppo dell'individuo (Burow, 1993, p. 44).

Il "saper esser-ci" dell'insegnante gestaltico

L'insegnamento gestaltico richiede un nuovo atteggiamento pedagogico e didattico. La Pedagogia della Gestalt rientra nel filone della pedagogia della riforma e appoggia il motto "dalla parte del bambino", ma sottolinea l'importanza di una pedagogia per l'insegnante (Svobova et al., 2012, p. 17). L'insegnante è una persona con tutte le qualità e le carenze che ne derivano. Il suo ruolo e il suo comportamento influenzano l'ambiente pedagogico, esso riflette la sua personalità, la sua storia di apprendimento in modi diversi.

Le relazioni intersoggettive con i bambini e adolescenti possono avere successo solo se l'insegnante ha riflettuto e sviluppato la sua personalità, per questo è necessaria una formazione costante e duratura. Quando una persona e, nello specifico, un insegnante intraprende un percorso di conoscenza personale, lavora sui propri limiti, sviluppa il suo potenziale e di conseguenza l'autodeterminazione, i rapporti con le persone, i bambini e gli adolescenti mutano. La personalità dell'insegnante acquista priorità ponendo al centro del dibattito la questione dell'idoneità e di un'attenta selezione (Svobova, 2012, p. 17). Una formazione consona a questa esigenza richiederebbe da uno a tre anni. Bürmann afferma che l'apprendimento rappresenta uno spazio di opportunità, a patto che vi sia un'apertura interiore da parte dell'insegnante, un *saper esserci* che riconosca e apprezzi gli aspetti e i percorsi dei singoli alunni. La reciproca volontà di riconoscere le

singole conquiste è l'espressione più chiara di questo "spazio di opportunità" (*Möglikchkeitsraums*) (Bürmann et al., 2000, p. 169).

Un insegnante gestaltico è competente nel creare opportunità di contatto su vari livelli: contatto con me stesso, contatto con gli altri, contatto con il tema e contatto con l'ambiente (Burow, 1993, p. 115). La seguente figura, ispirata al modello di Ruth Cohn (1975, p. 114), integra i vari livelli con le fasi di apprendimento (Fig. 1). I piani di contatto interni ed esterni ruotano attorno al tema e formano un insieme multi-prospettico attraverso le varie fasi.

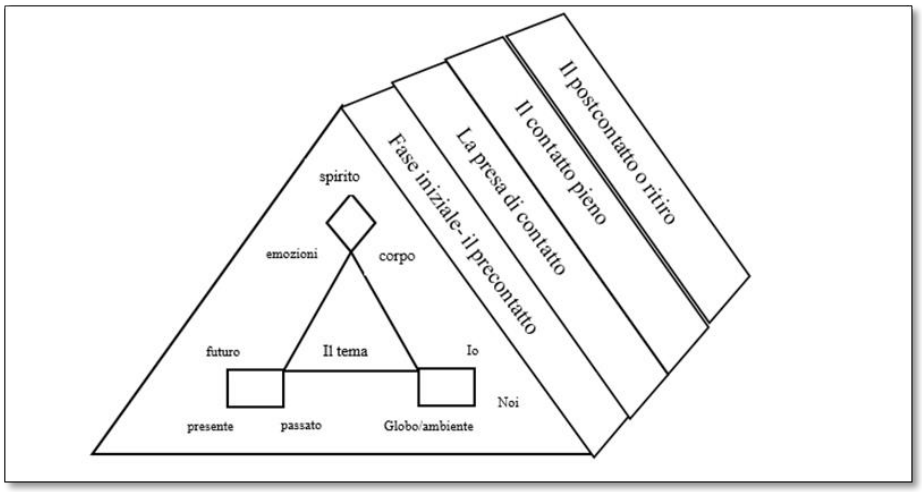

Fig. 1: integrazione dei modelli di riferimento al processo di contatto.

Nel "contatto con me stesso" (*Kontakt zu mir selbst*) l'attenzione al mondo interno rende chiara la prospettiva del mondo esterno, in cui le scelte dell'individuo consapevoli e responsabili. Sono soggettive le percezioni, le immagini, le emozioni, i pensieri e i desideri (Gottwein, 2004, p. 41). La capacità di contattare se stessi si riflette sul clima scolastico e viene rafforzata nella formazione dell'insegnante gestaltico. Questo può essere declinato, nell'ambito di buone pratiche con l'atteggiamento non punitivo verso l'errore, l'adozione di strumenti di verifica non in chiave di corretto o sbagliato, la valorizzazione dell'individualità del bambino.

Risulta fondamentale la pratica dell'autoriflessione attraverso il "contatto con me stesso" che si esprime dando ad ogni bambino uno spazio per esprimere, davanti agli altri, i propri sentimenti, opinioni, ecc. Attraverso le reazioni con gli altri, il bambino può sperimentare l'"io" in relazione al "noi". Le insegnanti della Projektschule, ad esempio, all'interno del "cerchio mattutino" offrono ai bambini delle carte con le quali possono esprimere le loro emozioni e bisogni nel qui ed ora. Un'altra metodologia è data dalla istituzione di un'*agorà* come rito di ogni inizio settimana (Cocco, 2019).

Il "contatto con gli altri" (*Kontakt zu andere*) costituisce l'istanza Noi – il noi è una Gestalt creata

dai diversi Io che interagiscono fra loro e, come ogni Gestalt, è più della somma delle singole partiche la compongono. Il Noi si rafforza non attraverso dei membri che rinunciano a se stessi ma attraverso soggetti che si annunciano. Ogni Io ha una responsabilità per se stesso e una responsabilità limitata per il gruppo. Se, infatti, trascuro i miei bisogni individuali, perdo una parte della mia energia sacrificando me stesso e, se non prendo sul serio gli altri componenti del gruppo o lo scopo comune, perdo qualcosa dalla componete del Noi che comunque fa parte della mia autorealizzazione. Per agevolare il "contatto con gli altri" è importante incoraggiare i partecipanti anche a riflettere sul processo dello stesso gruppo. All'interno di questo paradigma si inserisce il principio di responsabilità, intesa come abilità a rispondere. Attraverso l'espressione in prima persona singolare Io divengo soggetto dei miei accadimenti, delle mie scelte e del mio destino. L'assunzione di responsabilità riguarda sia il discente quanto l'insegnante che si mette in gioco con la sua autenticità.

La responsabilità è anche corresponsabilità per gli altri e per il mondo in cui viviamo e la "capacità di rispondere" è solo il punto di partenza. Il principio di responsabilità si manifesta attraverso un metodo di valutazione pensato e attuato in modo tale da incorporare l'autovalutazione dello studente stesso. Deve essere progettato in modo che sappiano esattamente da dove cominciare per colmare le loro lacune di conoscenza (Cocco, 2019).

I bambini della Projektschule allenano questa formula verbale della prima persona singolare che si trasforma nel tempo anche in forma mentis. Si assumono la responsabilità del proprio sentire e con la frase "in questo momento" si permettono di stare nel tempo presente, nel qui ed ora. Con questa attività quotidiana si comunica ai bambini che le emozioni si possono esternare, condividere e discutere (Oaklander, 1999, p. 125).

Il "contatto con gli altri" comprende non solo la dimensione della classe e della scuola in senso stretto ma anche i genitori e il territorio. Il dialogo insegnante-genitore permette di avvicinarsi alla storia personale del bambino e ricavare informazioni ai fini di intensificare il rapporto, comprendere meglio le loro reazioni e i loro desideri. Nella Projecktschule l'attenzione verso il genitore si evince quando quotidianamente è invitato a trascorrere del tempo con i propri figli all'interno della scuola e quando viene coinvolto nella programmazione e nello svolgimento delle attività didattiche.

Il "contatto con il tema o argomento" (*Kontakt zu Thema*) è quell'istanza collegata alla Didattica della Gestalt che si focalizza sulle modalità con cui i metodi provenienti dall'ambito terapeutico e psicologico possono essere trasferiti ai processi di apprendimento e insegnamento (Burow, 1993, p. 121).

Il contatto tra insegnanti e alunni è importante quanto il contatto con i temi di apprendimento. I disturbi di contatto spesso non sono una mancanza di attenzione, ma implicano qualcos'altro in

primo piano, ovvero in figura: un altro interesse, un problema o un'irrequietezza fisica.
Nel contatto con il tema di apprendimento, afferma Bonacchi, la "verbalità" non è quindi più al centro, ma una componente dei nostri sistemi comunicativi legati al nostro essere organismi che (co)agiscono nello spazio e con il tema di apprendimento (Cocco, 2019).
La possibilità di praticare il cerchio di apertura e di chiusura delle attività didattiche in modo che i bambini possano aprire e chiudere le Gestalt di apprendimento.
La promozione multisensoriale delle competenze sociali rivendicate dalla Pedagogia della Gestalt, non può limitarsi a promuovere il contatto con se stessi, con gli altri e con argomenti specifici, specialmente nelle condizioni attuali in cui la nostra società si trova ad affrontare. La crescita personale avviene in uno scambio continuo tra organismo e ambiente, in un atto di reciproco adattamento creativo. Come conseguenza a questa affermazione, la formazione con e per gli insegnanti deve tenere in considerazione le condizioni quadro in cui avviene tale "crescita personale". Cohn introduce in questo senso il termine "Globe"/Il contatto con il globo (*Kontakt zum Globe*) (Cohn, 1975, p. 354). La consapevolezza si estende, in questo senso, oltre la percezione dei miei pensieri interiori e di quelli dei miei simili, ad una percezione cosciente di quei fattori che determinano il nostro modo di vivere il "co-mondo" (Heidegger, 1976, p. 78). Si realizza una visione sistemica tra tutte le forme di vita.
Le nuove sfide di oggi richiedono una nuova qualità dell'attività di coscienza, un nuovo saper esserci. Adottare la proposta di R. Cohn comporta la ricerca di un equilibrio dinamico tra l'Io, il Noi, l'oggetto del Tema e il Globo per far fronte ai mutamenti odierni. Significa considerare la scuola stessa come parte del globo, promuovendo la democrazia, vivendo il senso di appartenenza e di equivalenza di tutti, rivolgendosi agli alunni come individui, ma soprattutto come "parte del tutto più grande".
Il saper-esserci dell'insegnante è in costante co-costruzione con la figura del Pedagogista, ruolo cruciale nella realtà scolastica austriaca. Vi è una compresenza costante di entrambe le figure in tutti i momenti didattici ed educativi quotidiani.

Didattica della Gestalt: verso un adattamento creativo

"Nel nostro Paese, la distinzione tra pedagogia e didattica si è progressivamente trasformata in una frattura che rischia di compromettere l'unitarietà della problematica formativa" (Bertagna & Ulivieri, 2017, p. 56). L'attuale tendenza all'interno dell'area di indagine pedagogica è la separazione tra pedagogisti generali da una parte e gli specialisti della didattica dall'altra. In questa tesi il dialogo tra le due discipline è continuo: quando si fa riferimento alla Pedagogia della Gestalt non si prescinde dalla didattica e viceversa.

L'intento qui proposto è quello di delineare un profilo, seppur embrionale, di una didattica gestaltica.

L'approccio della Gestalt pone molta attenzione alle caratteristiche del contatto al fine di promuovere un adattamento creativo che è appunto il risultato di una complessa interazione tra un organismo ed un ambiente nel contatto reale che tra i due si stabilisce in un luogo ed in un tempo definito (Perls et al., 1997, p. 207). Il termine sottolinea un insieme di operazioni che si riferiscono a funzioni psichiche (si può avere un contatto visivo, emotivo, di pensiero) e biologiche. Tale contatto può essere agevolato per mezzo di varie metodologie che definiscono le linee guida di una Didattica gestaltica.

L'"azione immaginativa" e le "fantasie guidate" rappresentano uno dei metodi ampiamente utilizzati anche nella Projektschule di Graz. Secondo P.L. Harris (2008, p. 268) le situazioni immaginarie possono attivare il sistema emotivo allo stesso modo delle situazioni reali. Attraverso le tecniche immaginative i bambini possono contattare le proprie paure, le proprie capacità, i sogni e i desideri, diventando consapevoli delle proprie doti, capacità e qualità, permettendo loro di esprimere le loro emozioni e fantasie. Le "fantasie guidate", alle quali è possibile accedere attraverso esercizi di rilassamento, svolgono un ruolo altrettanto importante nella pedagogia gestaltica in quanto anche esse aumentano la capacità creativa del bambino (Burow et al., 1987, p. 38).

Non esiste alcuna funzione dell'organismo che non interagisca nel campo organismo/ambiente, per questo motivo anche la pratica meditativa può fungere da ponte tra mondo interno ed esterno dell'individuo. Il bambino sperimenta attraverso l'educazione all'immaginazione guidata l'incontro al confine di contatto con il mondo. Il confine è come una pelle, un tessuto vivo che permette il contenimento, la separazione e la comunicazione tra interno ed esterno del corpo. Tale confine non riguarda soltanto l'interfaccia che connette al mondo esterno, ma anche quella che lo connette al mondo interno (Zerbetto, 1998, p. 86). La qualità del confine dice qualcosa circa la relazione di organismo e ambiente nel loro reciproco riferimento. Nella Projektschule di Graz, la campana tibetana scandisce i tempi dell'attività immaginativa, applicata quotidianamente ai fini di favorire la stimolazione delle idee, l'eccitazione all'apprendimento, la motivazione, la gioia, l'interesse e per colmare periodi di stanchezza o malcontento (Cocco, 2019).

La teatralizzazione, la drammatizzazione e il *role playing* coinvolgono i bambini nella sperimentazione di se stessi e del mondo che li circonda. Rappresenta l'occasione di sperimentare nuovi modi di essere, nuove parti di sé, migliorando la consapevolezza dei propri sensi e dell'espressione verbale (Moreno, 1980, p. 26). Il teatro e lo psicodramma sono tecniche fondamentali dell'approccio gestaltico. La Projektschule di Graz dimostra come anche la lezione di tedesco possa trasformarsi in una piccola scena teatrale in cui i bambini sperimentano diversi ruoli

e vivono in prima persona emozioni ed esperienze differenti. L'utilizzo del *setting* è arbitrario: i bambini sono liberi di muoversi negli spazi, utilizzando ogni angolo della scuola in base al proprio bisogno.

I sentimenti e la dimensione corporea vengono integrati nel processo di apprendimento, per mezzo dei metodi e materiali creativi. Il materiale gestaltico risulta essere ordinato ma grezzo, in quanto il bambino non ha bisogno di stimoli che lo risveglino ma che lo mettano in rapporto con il mondo reale (Svobova et al. 2012, p. 31): il *Werkraum*/Laboratorio creativo (Projektschule Graz) è strutturato in modo da agevolare un processo di contatto creativo (Cocco, 2019).

La consapevolezza è data anche dalla percezione sensoriale, che ne determina la natura. Una educazione e un apprendimento condotto per mezzo dei sensi offre al bambino l'opportunità di fare esperienze che lo riportino a se stesso, che "rinnovino e rafforzino la sua consapevolezza dei sensi primordiali attraverso cui il neonato scopre la vita, e che gli servono per crescere: la vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'olfatto. È attraverso queste modalità che noi ci sperimentiamo e facciamo contatto con il mondo" (Oaklander, 1999, p. 15).

È importante dunque incorporare anche esperienze corporee attraverso esercizi mirati di percezione, danza, esercizi di rilassamento, ecc. – gli elementi della cosiddetta *Moving School*. Semplici esercizi che allo stesso tempo promuovono l'autoconsapevolezza e quindi l'identità, utile quando gli insegnanti e gli studenti hanno imparato a percepire se stessi, ad esempio anche attraverso il respiro (rilassamento e meditazione), essendo in grado di nominare i sentimenti associati.

I principi della Teoria della Gestalt applicati alla didattica

L'indagine sui principi percettivi rappresenta un interessante strumento di accesso alla percezione del mondo. La Teoria della Gestalt non può essere ridotta esclusivamente ai principi di percezione, essa comprende una concezione sviluppata dell'uomo, un fondamento epistemologico e un atteggiamento etico di base dal quale ne deriva una metodologia di arricchimento. Le leggi della percezione (forma chiusa, figura/sfondo, pregnanza ecc.) influenzano, infatti, anche i processi di pensiero, di azione e le interazioni sociali. La conoscenza di questa teoria è utile per guidare e arricchire i processi di insegnamento-apprendimento (Soff, 2017, p. 32). Molti disturbi di contatto derivano dal fatto che gli insegnanti non conoscono queste leggi abbastanza bene o non le prendono in considerazione.

La "legge della vicinanza" afferma che le parti di un insieme percettivo vengono raccolte in unità conforme, una Gestalt. I contenuti di una materia sono più efficaci se le informazioni sono contigue. Poche informazioni permettono di non perdere di vista la centralità di una tematica. Da

un punto di vista pratico l'insegnante dovrebbe richiamare sempre la coerenza e la contiguità nel processo di apprendimento attraverso ripetizioni, cambiamenti di prospettiva dello stesso tema, approfondimenti, esperienze personali dei discenti. Nella Projektschule le maestre e le pedagogiste applicano questo principio ponendo al centro dell'apprendimento accadimenti reali che riguardano due o più bambini, ma che possono essere poi estesi a tutto il gruppo classe.

La "legge della forma chiusa" ci comunica che la struttura della nostra percezione è progettata in modo tale che le linee di una figura incompleta siano completate dall'osservatore. Proprio come l'idea di un ordine naturale, che può svolgersi se non viene interferita dall'esterno, le forme non chiuse tendono a chiudersi. Lewin, Zeigernick, Ovsiankina affermavano che le situazioni inconcluse sono accompagnati da un senso di tensione e di insoddisfazione (Katona, 1972, p. 128). Una Gestalt incompiuta porta ad una serie di comportamenti ripetitivi che spingono la persona a concludere gli *unfinshed business* e quindi all'omeostasi e all' equilibrio. Completare qualcosa, vederla concludersi rispecchia un bisogno dei bambini e questo può essere utilizzato significativamente in classe. Reichel, tuttavia, sottolinea che questo principio non deve essere preso in considerazione in maniera troppo restrittiva: è possibile anche accettare l'incompiuto (Cocco, 2019). Ha un senso dunque lasciare una "Gestalt aperta" che permetta ai bambini di motivarsi per una prossima chiusura (ad esempio un compito creativo a casa). Gli "*unfinished business*" sono, in questo caso, il motore verso la risoluzione di compiti rimasti incompleti. Le insegnanti della Projektschule hanno la tendenza a definire la chiusura presente o futura di una Gestalt. Il rito mattutino e di fine giornata (*Morgenkreis*) e le routine stabilite, emergono quali aspetti importanti del *setting* scolastico e di classe e sembrano conferire ordine, forma e scopo ad una esperienza (Perls et al., 1997, p. 65). Anche la "legge della continuità" esercita un'influenza favorevole all'organizzazione delle informazioni, impedendo che parti di contenuti diversi si fondano. Tale processo si manifesta durante l'ora di lezione ma, ancora prima, all'interno programmazione: quali sono i passaggi logici e significativi? A volte gli studenti trovano spontaneamente la loro "buona continuazione" nei processi di pensiero e apprendimento, i quali dovrebbero essere presi in considerazione anche e soprattutto se si discostano dalla programmazione dell'insegnante. In definitiva, ogni buona lezione gestaltica è supportata da questa tendenza alla pianificazione a lungo termine (Cocco, 2019).

La nostra esperienza individuale è rilevante nel processo di insegnamento-apprendimento perché modella le proprie impressioni e rappresenta lo sfondo della percezione. Tale principio è confermato dalla "legge dell'esperienza".

L'insegnante stimola la riflessione sulle esperienze pregresse per acquisire maggiore conoscenza di ciò che è in figura e sullo sfondo rispetto alla realtà del singolo bambino. Secondo il realismo critico, le nostre precedenti esperienze (e conoscenze) fanno parte dello sfondo. Il bambino,

attraverso la consapevolezza dello sfondo, può far diventare quest'ultimo un elemento cosciente e quindi farlo emergere, quando necessario, come figura (Cocco, 2019).

L'oscillazione tra la figura e lo sfondo (il "principio figura-sfondo") è l'attitudine a cogliere la realtà emergente e rappresenta la capacità di lasciare sullo sfondo gli elementi meno significativi ed ottenere una concentrazione energetica che consenta di finalizzare utilmente le operazioni di pensiero ed i comportamenti destinati al raggiungimento di obiettivi specifici.

L'insegnante supporta l'allievo nel concentrare l'energia sugli aspetti importanti del contenuto di apprendimento per approfondirli. In questo modo l'allievo acquisisce maggiori competenze. È spesso utile nominare ciò che interrompe il contatto "disturbo" e riportarlo dallo sfondo in figura (Cocco, 2019). La percezione è guidata a configurarsi in una buona forma (Gestalt) attraverso le caratteristiche di chiarezza, demarcazione, semplicità vicinanza, chiusura e il "principio di pregnanza o buona forma". Tutti i fattori di organizzazione percettiva possono essere raggruppati sotto tale principio che ha la tendenza di creare la forma più equilibrata, omogenea, semplice, regolare, coerente.

La buona forma è chiarita dalla pregnanza, cioè la tendenza a riprodurre dati, fenomeni e tematiche in una forma semplice e chiara. La pregnanza e il "buon ordine" di un contesto (basato su processi di pensiero, di apprendimento, azioni e interazioni sociali) permettono una efficace strutturazione di pensiero e di apprendimento. Prendere in considerazione questo aspetto in una lezione gestaltica, significa avere una visione d'insieme e anche una "buona leadership" (Cocco, 2019). Un insegnante gestaltico cerca di spiegare tutto il più chiaramente possibile, senza deviazioni e digressioni.

Se lo stimolo è costituito da una moltitudine di elementi diversi, si manifesta una tendenza a raccogliere in gruppi gli elementi tra loro simili. Questo raggruppamento avviene attraverso categoria e/o classi, e viene definito "principio di eguaglianza". Confrontando le somiglianze e le connessioni, l'apprendimento diviene chiaro. All'interno di tali processi è probabile che si verifichi l'"*Ah, ah Experience!*" (Wrtheimer, 1965, p. 129), un *insight.* All'improvviso appare una soluzione fino ad ora inesistente: un lampo di percezione o comprensione. Gli elementi di conoscenza frammentati assumono una nuova configurazione, una nuova Gestalt. In questo momento di esaltazione intellettuale vi è un coinvolgimento emotivo e affettivo della persona, è il "momento fertile" del processo cognitivo.

L'angolo del rilassamento, presente in ogni classe nella Projecktschule Graz, promuove tale principio. Questo spazio permette ai bambini di stare, nel momento presente, prendersi tempo e avere cura di sé. Una metodologia per promuovere il vuoto fertile che vede realizzarsi anche all'interno della *stille Raum*/la stanza del silenzio, uno spazio vuoto all'interno del quale i bambini possono riposarsi in un ambiente caldo e confortevole. L'apprendimento significativo ha luogo

anche grazie a questo momento, spesso sottovalutato. Si evidenzia in tal modo la valorizzazione di una educazione lenta e rispettosa dei tempi del bambino.
L'influenza positiva o negativa che un tipo di apprendimento può avere su un altro precedente o successivo (transfert retroattivo o proattivo) viene definito dalla Teoria della Gestalt *transfer*, quale processo intermedio tra apprendimento e memorizzazione. Il trasferimento, cioè l'applicazione di una conoscenza acquisita in un nuovo contesto, può anche essere ben impiegato per verificare la comprensione e l'assimilazione di una determinata conoscenza. Il *transfer* è possibile soltanto se l'esperienza di apprendimento è stata positiva ed emozionante (Cocco, 2019).

Il *setting* gestaltico

Il "*setting* formativo" include l'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge l'azione educativa. Esso include spazi, tempi, regole, i soggetti coinvolti e i canali comunicativi (Castoldi, 2015, p. 93).
Negli ultimi anni le neuroscienze hanno dimostrato l'impatto diretto delle emozioni sull'apprendimento: un clima emotivo positivo in classe, in cui gli studenti possano sentirsi riconosciuti e apprezzati è fondamentale per il loro stato di benessere. Questo vale anche per l'ambiente fisico in cui avviene l'apprendimento, perché anch'esso ha un impatto sul nostro cervello.
Il contesto e lo spazio di apprendimento necessitano di flessibilità, per consentire una espressione della prospettiva interdisciplinare che elimini una gerarchizzazione delle aree disciplinari. I laboratori e gli spazi sono predisposti per muoversi, manipolare, condividere, giocare, esplorare, confrontare o scoprire, perché è così che il nostro cervello impara. Gli spazi della Projectschule di Graz rispettano queste caratteristiche.
Qui di seguito (Fig. 2) viene riproposta una sintesi delle diverse aule osservate nella scuola austriaca e la descrizione di alcuni elementi.

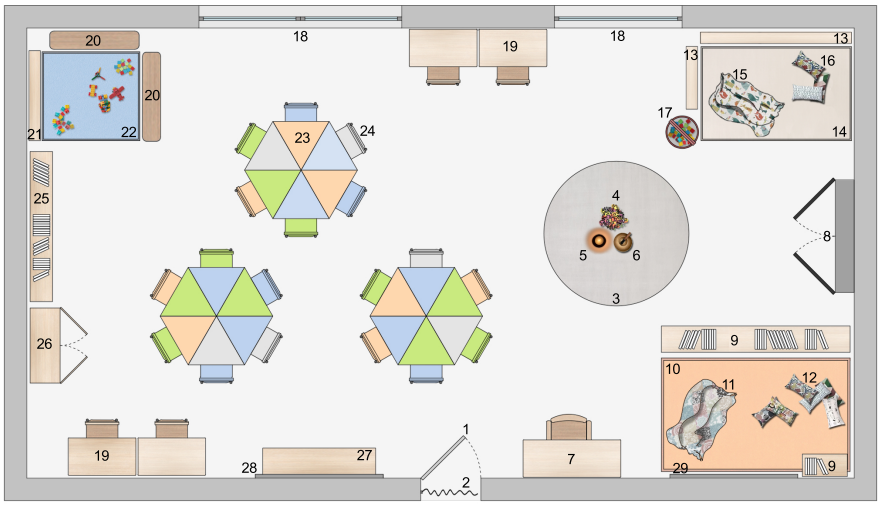

Fig. 2: Una classe con setting gestaltico

Un elemento fondamentale dell'aula è rappresentato dal tappeto circolare (nr. 3), che richiama il rituale di apertura e chiusura di ciascuna Gestalt o ciclo di contatto (*Morgenkreis*/cerchio mattutino). Si scorge una campana tibetana (nr. 6), diffusamente impiegata per le pratiche meditative e al fine di scandire i tempi dei processi di insegnamento e apprendimento. Questo strumento con i fiori e la candela (nr. 4, 5) conferiscono all'ambiente e alla routine scolastica sacralità e cura.

La classe distribuisce sul suo perimetro tre angoli importanti: il primo è un angolo lettura (nr. 9); il secondo è l'angolo del "*time- in*" o rilassamento (nr. 16) nel quale sono stati riposti: radio con delle cuffie, cd di musica rilassante, dei peluche e cuscini. Vi è la possibilità di dedicare tempo all'ascolto della musica da meditazione con le cuffie, oppure sdraiarsi. In questo caso viene privilegiato il contatto con il mondo interno del bambino, una "riflessione interiore costruttiva" (Immordino-Yang, 2016, p. 13), in cui il pensiero si focalizza verso l'interno.

Nei bambini della scuola primaria il benessere emotivo, la fiducia in se stessi, e il rendimento scolastico sono rafforzati quando viene loro insegnato a prendersi un "metamomento" in cui allontanarsi dalle distrazioni esterne e valutare in maniera riflessiva i propri ricordi e sentimenti (Immordino-Yang, 2017, p. 17).

Il cestino (nr. 17) contiene una decina di grandi cuffie che consentono, una volta indossate, di raggiungere uno stato di silenzio.

All'interno del terzo angolo (nr. 20) il bambino può ritagliarsi momenti di gioco libero, non strettamente legato alle aree disciplinari, che gli consenta di essere creativo e di usare per intero la sua personalità perché è solo quando è creativa che una persona può scoprire il proprio sé (Winnicott, 2019, p. 94).

L'ambiente deve garantire, nel complesso, un'armonia, una "buona forma", essere bello. La bellezza è fatta dell'essenziale e di ordine, dalla grazia e l'armonia delle linee e dei colori unita alla semplicità del mobilio (Montessori, 1970, p. 32).
Nel complesso l'aula viene affidata ai bambini in piena libertà, ma esso non è inteso come "arbitrio". Essa trova i suoi limiti nella "legge del gruppo": nell'aula può svolgersi solo ciò che è voluto da tutti concordemente e quello che garantisce a tutti la convivenza e le attività scolastiche in ordine, moralità e bellezza (Petersen, 1965, p. 43).

Conclusioni

A fronte delle problematiche e dei bisogni educativi attuali, vi è la necessità di una nuova pedagogia del confronto, che parta dalle emozioni e dalla consapevolezza sia dell'insegnante sia dei bambini e dei ragazzi: la Pedagogia della Gestalt rappresenta un possibile contributo per definire nuove prospettive del fare scuola. La ricerca si è proposta di indagare, a partire dal ruolo dell'insegnante e del suo agire, la cornice teorico-metodologica della Pedagogia della Gestalt.
I temi emersi prevalentemente riguardano la qualità del contatto con se stessi, gli altri, i temi di apprendimento e l'ambiente; l'importanza di un *setting* che valorizzi tempi rilassanti, ben strutturati e spazi flessibili; l'importanza di percepire il bambino al centro del processo di insegnamento e apprendimento, nella sua globalità e specificità; la capacità dell'insegnante di stare sullo "sfondo". La dimensione emozionale è prevalente nelle affermazioni degli insegnanti, che ritengono fondamentale la loro verbalizzazione per promuovere benessere nel contesto scolastico. La crescita professionale occupa anch'essa una posizione importante nella percezione degli insegnanti: lo sviluppo di nuove competenze comunicative e sociali di attenzione possono migliorare la relazione bambino-insegnante. Risulta inoltre rilevante l'acquisizione di nuove metodologie. Si tende a privilegiare il "come" dei processi di apprendimento, piuttosto del "perché" o "che cosa".
Un altro elemento che compare nelle rilevazioni è stato il tema della cura: per sé, per gli altri e per l'ambiente. La cura rappresenta il mondo di esserci cui si deve dare forma. Alla base dell'orientamento dell'approccio gestaltico significa educare e orientare l'altro ad avere, in prima istanza, cura di sé (Mortari, 2009, p. 59).
La ricerca sul campo ha permesso di definire, seppur in maniera embrionale, una possibile Didattica della Gestalt.

Bibliografia

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Bertagna, G. & Ulivieri, S. (2017). *La ricerca pedagogica nell'italia contemporanea. Problemi e prospetive*. Studium Edizioni.

Burow, O.A., Quitman, H. & Rubeau, M.P. (1987). *Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und praktische Übungen für den Schulalltag*. Müller.

Burow, O.A (1993). *Gestaltpädagogik. Traningskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*. Junfermann Verlag.

Bürmann, J. & Jürgen, H. (2000). *Füchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer- motivierte Schüler: 20 Beispiele*. Klinkhardt.

Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Mondadori.

Cohn, R.C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Gesellschaft & Individuum.

Cocco, G. (2019). Pedagogia della Gestalt per la scuola. Teoria e prassi dell'approccio gestaltico: uno studio qualitativo nei contesti di applicazione [Tesi di dottorato]. Libera Università di Bolzano.

Damato, F., Salamida, S., Schiedi, A., & Vinci, V. (2010). *La pratica di insegnamento*. Carocci.

Gottwein, B. (2004). *L'"Interazione centrata sul tema (TCI)" di Ruth C. Cohn. Il lavoro di gruppo: obiettivo, competenza sociale, crescita personale*. Edizioni Kappa.

Harris, P.L. (2008). *L'immaginazione del bambino*. Raffaello Cortina.

Heidegger, M. (1976). *Essere e Tempo*. Longanesi.

Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed Educazione*. Raffaello Cortina.

Katona, G. (1972). *Memoria e organizzazione*. Giunti G. Barbera.

Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.

Moreno, J.L. (1980). *Il teatro della spontaneità*. Guaraldi.

Mortari, L. (a cura di). (2009). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.

Oaklander, V. (1999). *Il gioco che guarisce. La psicoterapia della Gestalt con bambini e adolescenti*. Edizioni Pina.

Perls, F.S., Hefferline, R.F. & Goodman, P. (1997). *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt. Vitalità e accrescimento nella personalità umana*. Astrolabio.

Petersen, P. (1965). *Il piccolo piano di Jena*. Loescher.

Siegel, J.D. (2013). *La mente relazionale*. Raffaello Cortina.

Soff, M. (2017). *Gestalttheorie für die Schule. Unterricht, Erziehung und Lehrergesundheit aus einer klassischen psychologischen Prospektiver*. Verlag Krammer.

Svobova, U., Scala, E. & Gut, J. (2012). *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder*. DohrmannVerlag.

Wertheimer, M. (1965). *Il pensiero produttivo*. Editrice Universitaria.

Winnicott, D. (2019). *Gioco e realtà*. Armando Editore.

Zerbetto, R. (1998). *La Gestalt. Terapia della consapevolezza*. Xenia.

Il Novecento, manifesto del Secolo Decadente di *Giorgio Gaspare Luppino**

ABSTRACT (ITA)
L'atmosfera decadente si avvertì col graduale deteriorarsi della borghesia che, da promotrice delle libertà costituzionali, scelse il culto del denaro e la passione per il potere. Il rifiuto dei princìpi egualitari e democratici divenne una realtà politica e sociale per tutto il Novecento e rappresentò motivo fondamentale del Decadentismo. Il pensiero letterario, permeatosi di ogni riflessione filosofica, ne divenne l'anima radiante.

Parole chiave: Novecento, decadentismo, letteratura, borghesia, crisi

The Twentieth Century, manifest of the Decadent Century by *Giorgio Gaspare Luppino*

ABSTRACT (ENG)
The Decadent atmosphere was felt with the gradual deterioration of the middle class, which stopped to be a promoter of freedom and chose the cult of moneys and power. The rejection of democratic principles became a political and social reality trough the Twentieth Century and represented an essential topic of Decadentism. Literary thought became its radiant soul.

Keywords: Twentieth Century, Decadentism, literatura, middle class, crisis

* UniTreEdu

1. Il ponte fra Ottocento e Novecento

Nella seconda metà dell'Ottocento una serie di eventi mise in atto un processo di trasformazione sociale e culturale che portò l'Europa a conoscere la nascita delle avanguardie del primo Novecento. Il risorgimento scardinò gli ultimi residui del secolare assolutismo monarchico, la politica reazionaria cedette alla misura e al buon senso, e il liberismo economico, di chiara ispirazione lockiana, si diffuse nei principali Paesi occidentali. La tecnologia e la scienza raggiunsero traguardi straordinari. L'uomo cambiò stile di vita, imparò a volare, ad andare al cinema, a frequentare i teatri moderni, lasciandosi trasportare dal vento frivolo della Belle Époque, fin quando l'imperialismo riaccese i desideri assopiti dei salotti di corte.

Il nazionalismo, con le sue contraddizioni politiche, svuotato ormai di ogni ideale risorgimentale, infuocava gli animi esortandoli alla guerra; l'espressionismo ne presagiva i venti e facendosi carico delle inquietudini del mondo ne esprimeva l'angoscia. Eppure il Novecento si presentava al mondo come il secolo della grande speranza, della felicità e del benessere. A dimostrazione di ciò, il primo numero del giornale la *Domenica del Corriere*, supplemento del *Corriere della Sera* (7 gennaio 1900), riportava sulla copertina tre figure di donna: la prima, con la cornucopia in mano, simboleggiava l'abbondanza e la prosperità, la seconda, con un ramoscello d'ulivo, rappresentava la pace, la terza, con la pila di Alessandro Volta, annunciava il progresso e la tecnologia. Nessuno immaginava, intanto, che l'Europa si preparasse alla Grande Guerra.

Il Positivismo indicò nella scienza la soluzione a tutti i mali del mondo, dalla politica all'economia, e da essa attendeva il rinnovamento della vita individuale e associata. Il mondo poteva salvarsi soltanto affidando l'organizzazione della società alle forze scientifiche, dalle quali sarebbero dovute dipendere l'economia e la direzione politica.

Era proprio l'unica soluzione? I positivisti avevano ragione? Certo è che la Seconda rivoluzione industriale aveva posto veramente le basi per l'edificazione di un mondo più sereno e sicuro per tutti i popoli. Gli scienziati avrebbero utilizzato la politica come campo di studio, conveniente per l'economia e il benessere delle società. È quello che aveva intuito il filosofo Henri de Saint-Simon, poco più di cinquant'anni prima.

Gli intellettuali coglievano il flusso di cambiamento e si preparavano a fronteggiarlo, con le più disparate teorie politico-sociali, fino alla Prima Internazionale del 1864, quando comparvero sulla scena i precursori di quella dissennata anarchia che avrebbe sconvolto l'Europa.

2. Il crollo dei valori e la svolta irrazionalista

Poeti, romanzieri e filosofi non riuscivano più a far da guida ai popoli: il Vate perdeva la sua corona, ignorato dalla società esprimeva tutta la sua rabbia legandosi al nazionalismo, o si chiudeva nel proprio isolamento, rifiutava i modelli borghesi e sceglieva l'estetismo o la vita da *bohémien*. Era il momento dei poeti "maledetti", i poeti veggenti, che indicavano alla società civile le soluzioni per liberarsi della follia in cui il mondo era precipitato.

I naturalisti scendevano nelle piazze e nei sobborghi delle città per registrarne i conflitti vibranti dell'ordinarietà e denunciavano la miseria e i soprusi ai quali erano sottoposte le classi meno abbienti. Scendevano nei recessi della mente, per coglierne misteri e segreti, e aprivano nuove vie alla scienza che maturava l'interesse per lo studio dell'inconscio.

L'uomo aveva perso la sua identità, non sapeva più chi fosse e cercava soluzioni dietro la maschera: il superuomo, il dandy, il *flâneur*, l'esteta, l'inetto.

La cultura europea aveva assunto un evidente carattere irrazionalistico. Crollati gli ideali di libertà e la fiducia nei principi della ragione, la letteratura, disorientata, perdeva i contatti col mondo sociale e civile, diventava autobiografica, penetrava l'universo interiore dell'uomo e ne scopriva i vizi: l'apatia, la lussuria, la violenza, l'alienazione, l'inettitudine. Di fronte alla grettezza della politica, decisiva per la crisi della civiltà occidentale, l'individuo esprimeva la sua angoscia attraverso la nuova sensibilità che caratterizzava gli anni decadenti di fine secolo.

Questo disorientamento o senso di choc, come spiegava il filosofo e critico letterario tedesco Walter Benjamin, si avvertì già negli anni '50 dell'Ottocento, quando Badelauire, ne *Les Fleurs du mal* (1857), iniziò a concepire l'esistenza come caduta. L'uomo può salvarsi, ma perde la sua condizione paradisiaca e si trova in un mondo oscuro e ripulsivo. Charles Baudelaire cade nella depressione, in quello stato d'animo di angoscia e di profonda malinconia, lo *spleen*, che caratterizzerà i decenni successivi.

La contraddittorietà della vita è frequente nelle liriche degli Scapigliati, come in altre di ispirazioni poetiche parallele, e appare con particolare evidenza nel *Dualismo* di Arrigo Boito (1877), interprete della perenne dualità del bene e del male, della salvezza e della perdizione:

Son luce ed ombra; angelica
farfalla o verme immondo,
sono un caduto chèrubo
dannato a errar sul mondo,
o un demone che sale,
affaticando l'ale,
verso un lontano ciel.

Gli scapigliati, primo fra tutti Emilio Praga, s'ispirarono alla riflessione filosofica di Baudelaire, si nutrirono dei suoi modelli letterari e ne assorbirono il pessimismo metafisico. Anche Rimbaud, Verlaine e Mallarmé lo considerarono "padre nobile", simbolisti come lui fondarono la propria Scuola sulla sua ricerca e sui temi della Scapigliatura, in cui si riconoscono le prime maschere.

3. Il decadentismo come fenomeno culturale

Da tali premesse muove l'idea che il Decadentismo non fu soltanto un movimento letterario circoscritto tra l'ultimo ventennio dell'Ottocento e il primo decennio del Novecento, o, come viene indicato da alcuni critici, periodo della storia e della cultura francese che va dal 1890 al 1945, ma un movimento spirituale e culturale che ha inizio nella metà dell'Ottocento e ancora oggi abbraccia tutti i settori dello scibile umano, dalla letteratura alla filosofia, dalla politica all'etica.

Sono le riviste francesi, come *Le Décadent* degli anni '80, che ne ufficializzarono l'origine, ma è del tutto evidente che la sua genesi storico-letteraria è da individuare in quegli anni '50 e annovera al suo interno le diverse scuole che vanno dal Simbolismo all'Estetismo, dal Naturalismo al Verismo, dall'Ermetismo al Neorealismo.

All'inizio, come spiegava Walter Binni, il termine "decadente", in Italia, aveva una sua connotazione moralistica: "Decadenza fu in principio soprattutto un giudizio moralistico e un vanto snobistico… Si tratta dunque di un fenomeno storico e di una denominazione storica, cresciuta su una condanna moralistica e sviluppatasi con un significato deteriore" (1936, p. 27).

Benedetto Croce (1934, p. 9) lo considerava

> "industria del vuoto, rozza spiritualmente", "lussurioso-mistica", perché il suo carattere sta nell'unire un libidinoso godimento col torbido sentimento… È un'idea della poesia e dell'arte che, per vie riposte, si connette con quel che si dice "decadentismo" e che si manifesta per l'appunto col cancellare la distinzione tra materia e forma, tra sensibile e ideale, tra voluttà e moralità, e col dare alla voluttà l'impronta della moralità, alla sensualità quella dell'idealità, alla materia bruta pregio di forma.

Soltanto negli anni successivi, sul modello di Paesi come Francia, Inghilterra e Germania, il concetto si legò strettamente alla letteratura e all'estetica.

Per L. Russo, lo spirito nazionale si avviava a percorrere il faticoso sentiero di europeizzazione e nessun critico poteva negarlo (1965, pp. 174-179, 336-343).

Non si può nemmeno negare che la poesia eroica, legata agli ideali di patria e di umanità, si sia spenta, per seguire il flusso smanioso dell'Europa belligerante serva del futurismo o del

movimento anarchico e sovvertitrice del dadaismo, e sia finita coll'abbandonarsi a un mondo inerte senza tempo.

La letteratura "decadente" è alta, i suoi motivi profondi e l'esecuzione originale; ma non possiamo contestare la pluralità di modelli che, legati agli eventi storici a essa contemporanei, dominano lo scenario senza mai estinguersi lungo il secolo: due guerre mondiali e una fredda, signoreggiate dall'irrazionale senso nazionalistico e imperialistico; una politica e un'economia-politica spregiudicate nei decenni successivi di vita sociale e civile; le maschere tipiche presenti oggi come allora.

Il decadentismo era già un fatto storico, letterario, estetico e al contempo politico ed etico.

Nel corso del Novecento, la politica ha mai trovato vera distensione democratica? L'imperialismo e il nazionalismo hanno mai cessato di esistere? Solo negli anni Cinquanta si concretizzò il processo di decolonizzazione cominciato all'alba del XX secolo, ma l'imperialismo continuò a vivere attraverso il potere economico delle grandi imprese, orientando la politica sul piano mondiale. Esso ha solo cambiato veste.

Lo stesso possiamo dire del nazionalismo che, dopo aver mutato il proprio carattere belligerante in quello tangibilmente egoistico, ancora oggi costituisce un deciso impedimento per la realizzazione dell'Unità Europea.

Bibliografia

Abbagnano, N. & Fornero, G. (2012). *Ricerca del pensiero*. Paravia.

Baudelaire, C. (1997). *I fiori del male*. Mondadori.

Binni, W. (1936). *La poetica del Decadentismo italiano*. Sansoni.

Bo, C. (1970). Due testimonianze di letteratura contemporanea. *Lettere italiane*, a. XXII, n. 1.

Bobbio, N. (1944). *La filosofia del decadentismo*. Chiantore.

Boito, A. (1877). Dualismo. In A. Boito, *Il libro dei versi* (pp. 5-11). Editore F. Casanova.

Bologna, C. & Rocchi, P. (2012). *Rosa fresca aulentissima*. Loescher.

Bruscagli, R., Tellini, G., Diafani, L., Giovannuzzi, S. & Mecagti, F. (2002). *Itinerari dell'invenzione*. Sansoni.

Croce, B. (1934). Difesa della poesia. *La Critica*, 32, 1-15.

Croce, B. (1966). *Letture di poeti*. Laterza.

Della Peruta, F. (1996). *Il mito del Risorgimento*. Franco Angeli.

Galli Della Loggia, E. (1999). *Miti e storia dell'Italia unita*. Il Mulino.

Giudice, A. & Bruni, G. (1973). *Problemi e scrittori della letteratura italiana*. Paravia.

Gramsci, A. (1991). *Il Risorgimento*. Ed. Riuniti.

Guglielmino, S. (1971). *Guida al Novecento*. Principato.

Hauser, A. (1959). *Storia sociale dell'arte*. (vol. IV). Einaudi.

Parisi, D. (1989). *Intervista sulle reti neutrali. Cervello e macchine intelligenti*. Il Mulino.

Pazzaglia, M. (1982). *Scrittori e critici della letteratura italiana*. Zanichelli.

Petronio, G., Guaguini, E., De Donato, G. & Abate, A.S. (1982). *La letteratura degli italiani*. Palumbo.

Romano, S.F. (1942). *La poetica dell'ermetismo*. Sansoni.

Russo, L. (1965). *Ritratti e disegni storici*. Sansoni.

Salinari, C. & Ricci, C. (1971). *Storia della letteratura italiana*. Laterza.

Domande – Quesiti – Curiosità.
Attorno all'economia
di *Marco Isone**

ABSTRACT (ITA)
Quando si parla di economia, o meglio di teorie economiche, di economia politica o di politica economica, spesso si travisano i termini e le proiezioni, anche in contesti accademici e professionali rilevanti. In questo contributo tenteremo di definire efficacemente, in modo sintetico, i termini della questione.

Parole chiave: economia, teoria economica, economia politica, politica economica, problemi

Case studies – Questions – Curiosities.
On economics
by *Marco Isone*

ABSTRACT (ENG)
When we talk about economics or rather about economic theories, political economics or economical politics, the terms and projections are often misinterpreted, also in academic and professional relevant contexts. This essay briefly addresses an attempt of definying the mentioned questions.

Keywords: economics, economical theory, political economics, economical politics, questions

* UniTreEdu

Si dovrebbe pensare più a far bene, che a star bene: e così si finirebbe anche a star meglio (A.M.)

1. Introduzione (ipotetica)

Teorizziamo, dunque, e analizziamo. Parliamo dei primordi della vita sul pianeta Terra. All'epoca, dunque, probabilmente, viveva sul pianeta un unico nucleo famigliare. Composizione tipo famigliare: due genitori e due figli. Li posizioniamo sulle rive del mare. Vita semplice, dedita alla sopravvivenza con i proventi della semplice pesca. Essi dovevano far fronte alle necessità primarie: mezzi di sussistenza e di sopravvivenza, difendendosi dunque da agenti atmosferici, animali e piante ed eventuali altre presenze.

Ipotizziamo che a seguito di curiosità giovanili, gli adolescenti scoprano che lì sulle montagne viva una seconda famiglia. Ne conseguono stupore, gioia, paura, scambio di notizie e di conoscenze, modi diversi di vivere, di vestirsi, di confrontarsi e di comunicare.

In seguito: scambio di visite e scambio di doni; nasce il baratto.

Veniamo all'oggi. Normalmente gli attori che interpretano o meglio incidono sulla Politica Economica, sono sostanzialmente quattro: Politica economica, Economia, Governo, Soggetti economici privati.

Il Governo sulla Politica Economica, a sua volta la Politica Economica sull'Economia, mentre i soggetti privati, famiglie e imprese con scelta privata sull'Economia.

2. I problemi del contemporaneo

Oggi si vive dominati da un senso di frustrazione infinita, ove la precarietà la fa da padrona, ove si dissolvono i risparmi di una vita. Dissolvono, non sperperano. Quindi: lotta per la sopravvivenza.

Che fare? Riesumare Keynes o seguire Bobbio o Franco Modigliani?

Sino a quando si useranno aggettivi, più o meno validi, per definire l'economia e con essa suggerire una soluzione? Oggi, ad esempio, va di moda anche l'espressione "Economia Creativa" di Hawkins.

Sino a quando ci illuderemo di poter aggiungere a piacimento aggettivi che specifichino, non tanto l'economia in se, ma la sua applicazione?

Usando algoritmi e applicando all'economia valenza ingegneristica?

Sì che i risultati potranno essere credibili, cioè avere una ben che minima parvenza di fattibilità, mostrando o meglio con la presunzione di mostrare la nostra preparazione e le nostre presunte conoscenze, scoperte, applicate alla bisogna.
La bilancia ha normalmente due piatti sui quali posare i pesi. La nostra bilancia ha sul piatto sinistro la Politica e sul Piatto Destro l'Economia. Credete realmente che siano in perfetto equilibrio?

3. Definizioni

Per essere più chiari partiamo dalle definizioni, seguendo quelle fornite dal Vocabolario Treccani, rilevando come le parole "economia" e "politica", se associate in ordine diverso (politica economica ed economia politica) determinano risultati distinti:
- *Economia*: dal lat. *oeconomia*, gr. οἰκονομία, comp. di οἶκος "dimora" e –νομία "–nomia" (prop. "amministrazione della casa").
- *Politica*: femm. sostantivato dell'agg. *politico* (sottint. *arte*); cfr. gr. πολιτική (τέχνη). La scienza e l'arte di governare, cioè la teoria e la pratica che hanno per oggetto la costituzione, l'organizzazione, l'amministrazione dello stato e la direzione della vita pubblica.
- *Politica economica*: la politica economica è un insieme di regole e di azioni grazie alle quali il governo di un Paese fa in modo che i suoi obiettivi in campo economico e sociale siano conseguiti.
Sono 4 i principali obiettivi di politica economica: efficienza, equità, stabilità, crescita. I primi 3 corrispondono alla "tripartizione di Musgrave" relativa alle 3 funzioni (allocativa, redistributiva e di stabilizzazione) della politica di bilancio. L'obiettivo dell'efficienza mira a soddisfare le preferenze dei cittadini, facendo in modo che l'economia produca a costi minimi proprio quanto essi desiderano.
- *Economia politica*: scienza che studia l'attività umana nella sfera dei rapporti economici. L'e.p. si distingue tra macroeconomia politica, che studia le relazioni che intercorrono tra quantità globali o grandi aggregati (reddito nazionale, investimenti, risparmio) e microeconomia politica che analizza il comportamento delle singole unità economiche (consumatori, imprenditori ecc.).

4. Conclusioni provvisorie

Come mostrato, basta cambiare la sequenza di due parole per aprire due mondi simili ma, in realtà, molto diversi.

Nella contemporaneità gestire la cosa pubblica è impresa difficile, anche più che nel passato. Oggi, infatti, il mondo tende a unirsi – si parla di globalizzazione – e l'Europa tende a divenire Europa Unita. A tracciare sempre più consapevolmente il percorso volto a cancellare l'uso smodato della politica, verso un suo uso più concreto, conosciuto unicamente da statisti, elemento rarissimo negli ultimi sessant'anni.

Analizzando la vita di uno Stato, non possiamo decontestualizzarla dal periodo in cui vivono i suoi cittadini, il luogo e le sue caratteristiche.

Pur tuttavia, quale sarebbe lo scopo finale, o meglio, quale dovrebbe essere lo scopo finale da perseguire per coloro che governano uno Stato?

In ultima istanza, questa è la nostra riposta: una corretta gestione delle cose di casa.

In fin dei conti, ai cittadini interessano prevalentemente i seguenti valori: stabilità, lavoro, un futuro sicuro per i figli e i nipoti, senza dover subire la precarietà e l'instabilità, dovuti a fattori che con l'economia non hanno nulla a che fare – con l'economia, non con la finanza –, poiché sono delle variabili umane e politiche. Servirebbe dunque remare tutti nella stessa direzione, in barba alle ideologie di partito e in un'ottica chiara: "Si dovrebbe pensare più a far bene, che a star bene: e così si finirebbe anche a star meglio" (A.M.).

Follia? No, rispetto delle umane cose, senza alcun tipo di stravolgimento.

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 5 – 2022

❖

Scopo della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* adotta una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere.

◆

Con contributi di: ***Giorgia Cocco*** (Libera Università di Bolzano), ***Marco Isone*** (UniTreEdu), ***Giorgio Gaspare Luppino*** (UniTreEdu), ***Marco Marinacci*** (Università eCampus), ***Valentina Pastorelli*** (Università del Salento), ***Michele Petrocelli*** (Università eCampus), ***Angela Sacchi*** (Ufficio Scolastico Territoriale di Pavia), ***Rosa Taddeo*** (UniTreEdu), ***Marian Ursu*** (UniTreEdu), ***Lucia Ziglioli*** (Université Clermont Auvergne), ***Luigi Zingone*** (Università eCampus), ***Mariacristina Zollo*** (UniTreEdu)