



L'equipe del convegno di Praia a Mare sul tema: Debito pubblico e cittadinanza attiva

3-2017



Qualeducazione

PELLEGRINI EDITORE

89

Per un dialogo libero in Europa - Trimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*
Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*
Walter Pellegrini, *direttore responsabile*
Filomena Serio, *segretaria di redazione*

COMITATO SCIENTIFICO: Dietrich Benner (università di Berlino), Franco Blezza (università "G. d'Annunzio", Chieti), Michele Borrelli (università della Calabria), Luciano Corradini (università di Roma 3), Otto Filtzinger (università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri, Università di Florianopolis, Brasile), Lia Giancristofaro (università "G. d'Annunzio", Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli "Federico II"), Cristina Ispas (università "Eftimie Murgu, Reșița - Romania), S. Serenella Macchietti (università di Siena), Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Riccardo Mancini (Ateneo telematico E-campus), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Gaetano Mollo (università di Perugia), Antonio Pieretti (pro-rettore università di Perugia), Rosa Grazia Romano Università di Messina), Jörg Ruhloff (università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (università di Mainz, Germania), Calin Rus (istituto per l'inter-cultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (università di Messina), Giuseppe Spadafora (università della Calabria), Giuseppe Zanniello (università di Palermo).

COMITATO DEI REFEREEES

RESPONSABILE DEL PROCESSO: Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta)

COMPONENTI: Valerio Ferro Allodola (ateneo telematico E-campus), Grazia Angeloni (DS, università "G. d'Annunzio", Chieti), Sergio Angori (università di Siena), Massimo Baldacci (università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (univ. Durham, England), Monica Di Clemente (università "G. d'Annunzio", Chieti), Carlo Nanni (rettore dell'università salesiana), Dietrich Benner (università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Gaetano Mollo (università di Perugia), Stefania Paluzzi (università "G. d'Annunzio", Chieti), Jörg Ruhloff (university of Wuppertal, Germany)

REDAZIONE: Franco Blezza (università "G. d'Annunzio", Chieti), Fiorella Paone (università "G. d'Annunzio", Chieti), Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta), Concetta Sirna (Università di Messina), Alessandro Prisciandaro (Presidente nazionale APEI, Palermo), Vincenzo Pucci, Giovanni Villarossa (ex Presidente nazionale UCIM), Filomena Serio.

REDAZIONE EUROPEA: Michele Borrelli (Università della Calabria).

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 - 87028 PRAIA A MARE (Cosenza)

Periodicità trimestrale - Anno XXXV - N. 1 (gennaio - marzo) - Fascicolo N. 87 - Abbonamento - annuale E 26,00 con il suppl. "Vivere la nonviolenza"; estero il doppio; un numero E 6,00 - Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001 (* Gli abbonamenti s'intendono rinnovati automaticamente se non disdetti 30 gg. prima della scadenza). Autorizzazione del tribunale di Cosenza - Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 - c.c.p. n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore - Via Camposano, 41 - 87100 Cosenza

Fotocomposizione: Pellegrini Editore

Direzione-Redazione:
Viale della Libertà, 33
87028 PRAIA A MARE
Tel. e Fax (0985) 72047

Amministrazione: 87100 Cosenza
Via Camposano, 41 - Cas. Post. 158
GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI
Tel. 0984 795065 - Telefax 0984 792672
E-mail: g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del Gruppo Periodici Pellegrini:
Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.

Associazione Culturale di Volontariato - Onlus Gianfrancesco Serio

Centro studi per la promozione della cultura di pace
Socia di Libera, dell'Associazione Pedagogica Italiana, della
Associazione per la Riduzione del Debito Pubblico, della Rete
Crescere al Sud, della Federazione Organizzazioni Cattoliche
di Servizi Internazionali di Volontariato (F. O. C. S. I. V.) ed è
riconosciuta dalla C. E. I.

Sede legale Viale della Libertà 33 - 87028 Praia a Mare (CS)
Tel-Fax 0985-72047 - Cellulari: 3486628290 - 3402313842 - 348.7434493
gianfrancescoserioserio@lila bro.it www.associazionegianfrancescoserio.it
Banca Prossima di Cosenza 1000/00001418-Iban H03359 01600 10000000 1418

Visita il nostro sito, rinnovato e arricchito nei contenuti

Associazione amici dell'uomo dal 1977 poi, **Fondazione Serio** e dal 2006, **Associazione culturale di volontariato** (Centro studi per la promozione della cultura di pace, fondamento della Legalità.).

*

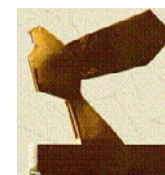
Con il tuo 5x1000 puoi farci continuare a promuovere la cultura della Legalità, della Giustizia sociale e della Cittadinanza consapevole.

Il 5X1000 non è alternativo all'8X1000

**Consegna al commercialista il codice fiscale dell'Associazione
96020140784.**

Grazie. Un caro saluto, *Filomena Serio, presidente*

www.associazionegianfrancescoserio.it



"Se fai il bene, ti attribuiranno secondi fini egoistici. Non importa, fai il bene! Se realizzi i tuoi obiettivi, troverai falsi amici e veri amici. Non importa. Realizzali! Dà al mondo il meglio di te e ti prenderanno a calci. Non importa, dai il meglio di te". (Madre Teresa di Calcutta, Premio Impegno per la pace 1980 conferitole dalla Fondazione Gianfrancesco Serio).

Per un dialogo libero in Europa – Trimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*

Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*

Emilio Lastrucci, *supervisore scientifico-editoriale*

Walter Pellegrini, *direttore responsabile*

Filomena Serio, *segretaria di redazione*

COMITATO SCIENTIFICO: Dietrich Benner (Università di Berlino), Franco Blezza (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Michele Borrelli (Università della Calabria), Luciano Corradini (Università di Roma Tre), Otto Filtzinger (Università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri (Università di Florianopolis, Brasile), Lia Giancristofaro (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli “Federico II”), Cristina Ispas (Università “Eftimie Murgu, Reșița – Romania), Emilio Lastrucci (Università di Basilicata), S. Serenella Macchietti (Università di Siena), Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Riccardo Mancini (Ateneo telematico E-campus), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Gaetano Mollo (Università di Perugia), Antonio Pieretti (Pro-rettore Università di Perugia), Raffaele Pisano (Università di Lille), Rosa Grazia Romano (Università di Messina), Jörg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (Università di Mainz, Germania), Calin Rus (Istituto per l’Intercultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (Università di Messina), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Giuseppe Zanniello (Università di Palermo).

COMITATO DEI REFEREEES

RESPONSABILE DEL PROCESSO: Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta)

COMPONENTI: Valerio Ferro Allodola (Ateneo telematico E-campus), Grazia Angeloni (DS, Università G. d’Annunzio”, Chieti), Sergio Angori (Università di Siena), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (Università di Durham, Inghilterra), Monica Di Clemente (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Carlo Nanni (rettore dell’Università salesiana, Roma), Dietrich Benner (Università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Gaetano Mollo (Università di Perugia), Stefania Paluzzi (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Jörg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania).

REDAZIONE: Franco Blezza (università “G. d’Annunzio”, Chieti), Fiorella Paone (università “G. d’Annunzio”, Chieti), Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta), Concetta Sirna (Università di Messina), Alessandro Prisciandaro (Presidente nazionale APEI, Palermo), Vincenzo Pucci, Giovanni Villarossa (ex Presidente nazionale UCIIM), Filomena Serio.

REDAZIONE EUROPEA: Michele Borrelli (Università della Calabria).

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 – 87028 PRAIA A MARE (Cosenza).

Periodicità quadrimestrale – Anno XXXV – N. 3 (settembre- dicembre 2017) – Fascicolo N. 88 Abbonamento:

annuale € 30,00 con il suppl. “*Vivere la nonviolenza*”; estero il doppio; un numero € 12,00.

Gli abbonamenti possono essere sottoscritti tramite:

- versamento su conto corrente postale n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore – bonifico bancario Iban IT 88R010308880000000381403 Monte dei Paschi di Siena
- assegno bancario non trasferibile intestato a Luigi Pellegrini Editore.

Gli abbonamenti decorrono dal gennaio di ciascun anno. Chi si abbona durante l’anno riceve i numeri arretrati. Gli abbonamenti non disdetti entro il 31 dicembre si intendono rinnovati per l’anno successivo. Decorso tale termine, si spediscono solo contro rimessa dell’importo.

Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001

ISSN: 1121-7871

Autorizzazione del tribunale di Cosenza – Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 *Fotocomposizione*: Pellegrini Editore

Direzione-Redazione: Viale della Libertà, 33- 87028 PRAIA A MARE

Tel. e Fax (0985) 72047

Amministrazione: Via Camposano, 41 – 87100 Cosenza – Cas. Post. 158

GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI

Tel. 0984 795065 – Telefax 0984 792672 E-mail:

g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del *Gruppo Periodici Pellegrini*: **Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.**

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Leone Agnello (†), Laura Amendola, Samuele Amendola, Grazia Angeloni, Fabrizia Antinori (†), Dario Antiseri, Karl-Otto Apel, Rocco Artifori, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Carolina Bicego, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Michele Borrelli, Regina Brandolini, Wolfgang Brezinka, Anna Brigandì, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Giandiego Carastro, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo (†), Giuseppe Catalfamo (†), Gianfranco Cattai, Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibir, Emilia Ciccia, Federica Goffi, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Simona D'Agostino, Fabrizio d'Aniello, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Angela Del Casale, Paolo De Leo, Luisa Della Ratta, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Monica Di Clemente, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Simona Di Paolo, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Cristiano Depalmas. Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Antonio Fazio (†), Cristina Fedrigo, Giovanni Ferrari, Gianfranco Ferraro, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Larry A. Hickmann, Antonino Gasparro, Roberto Gatti, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Fatane Hassani Jafari, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†), Stefania Laganaro,

Marino Lagorio, Alessandra Lamarca, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza (†), Raffaele Laporta (†), Emilio Lastrucci, Valeria Lenzi, Isabella Loidice, Duilio Loi, Sira Serenella Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroneni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Pasquale Moliterni, Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Gianvincenzo Nicodemo, Fabio Olivieri, Stefano Orofino, Nicola Paglietti, Stefania Paluzzi, Roberto A. Paolone, Papa Francesco, Cecilia Parisi, Angela Pascale, Anna Maria Passaseo, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Pellino, Angela Perucca, Enzo Petrini (†), Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropoli Charmet, Lucrezia Piraino, Gianni Pittella, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Paola Ranieri, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Andrea Rega, Micheline Rey, Gian Cesare Romagnoli, Rosa Grazia Romano, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Bruno Schettini (†), Angelo Serio, Filomena Daniela Serio, Nicola Serio, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, Massimo Siviero, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Tarracchini, Tiziana Tarsia, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Mario Truscillo, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Antonella Colonna Vivalsi, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rosanna Zechin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO – Fascicolo 89/2017

EDITORIALE

COLONIALITÀ DEL POTERE E COMUNICAZIONE.

NUOVE EMERGENZE PER L'EDUCAZIONE

di *Concetta Sirna* pag. 5

STUDI

COSTITUZIONE E SCUOLA NELLA VITA DI DON MILANI

di *Luciano Corradini*..... » 19

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

IL DIRIGENTE SCOLASTICO DOPO LA LEGGE 107/2015: ALCUNE RIFLESSIONI

di *Nicola Serio* » 32

LA CASSETTA DEGLI ATTREZZI DEL PEDAGOGISTA PROFESSIONALE

di *Franco Blezza* » 37

METODOLOGIE LUDICHE PER L'INTERVENTO SUI CLIMI DI CLASSE:

UN CASO DI STUDIO

di *Fiorella Paone* » 47

NUOVE FRONTIERE DELLE SCIENZE EDUCATIVE

PREVISIONI SULLO SVILUPPO DELLE LINGUE VEICOLARI E DI CULTURA

E NUOVI ORIZZONTI NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

di *Emilio Lastrucci*..... » 63

LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

PER UNA NUOVA DEMOCRAZIA DEL SAPERE

di *Angela Pascale* » 74

ACCOGLIENZA, FIDELIZZAZIONE E SOCIALIZZAZIONE

di *Antonella Colonna Vilasi* » 83

IL RUOLO DELLA AS.PE.I. NELLA RICERCA EDUCATIVA E NELLA

PROMOZIONE DELLA CULTURA PEDAGOGICA: LINEE PROGRAMMATICHE

PER UN PROGETTO DI RICOSTRUZIONE STORICA E DI DEFINIZIONE

DELLE PROSPETTIVE

di *Emilio Lastrucci*..... » 92

RUBRICA A. R. DE.P. » 101

AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ » 107

RUBRICA APERTA » 117

RUBRICA RECENSIONI » 131

RUBRICA NOTIZIARIO » 141

Metodologie ludiche per l'intervento sui climi di classe: un caso di studio

di
FIORELLA PAONE

Riassunto: *La riflessione presenta le strategie ludiche come possibilità di intervento efficace in ambito socio-educativo e didattico. Le caratteristiche del gioco sono, infatti, presentate come opportunità di ridurre la distanza comunicazionale che, laddove presente in classe, potrebbe costituire una vera e propria barriera fra docenti e alunni, inficiando il processo di insegnamento/apprendimento. È, inoltre, presentato e analizzato, a titolo esemplificativo, un intervento educativo e didattico realizzato in una scuola primaria di Pescara.*

Parole chiave: *apprendimento, scuola, gioco, clima di classe, stili comunicazionali*

Abstract – Play Methodologies for interventions on cklass climate

The work shows play strategies as opportunity of an effective intervention in a socio-educational context. Characteristics of play are, indeed, shown as chances to reduce the communicational gap that, if existing, could constitute an actual barrier between teachers and students, harming teaching/learning process. Besides, the work shows an educative intervention realized in a Primary School of Pescara, just to give an example.

Keywords: learning process, school, play, class climate, communicational styles, education

Riflessioni propedeutiche alla precisazione del tema di indagine e del contesto di intervento

L'interesse per la scuola e per i molteplici processi comunicazionali che la attraversano è il motore che ha mosso i miei interessi di ricerca verso un filone di studi volti a comprendere, in un'accezione weberiana, la crisi dei tradizionali modelli formali di educazione e didattica (Calvani, 2009; Morcellini, Cortoni, 2007; Ferri, 2011), come già illustrato altrove (Paone, 2012; 2013; 2016; 2017). Affrontare il lavoro di ricerca, qui presentato solo in una parte dei suoi esiti conclusivi, mi ha portato ad intendere la scuola come spazio di indagine entro cui e attraverso cui contribuire all'interpretazione dei cambiamenti socio-comunicativi contemporanei, che spesso generano situazioni di crisi in un corpo sociale non ancora preparato ad affrontarli (Jenkins 2006; 2009; Turkle, 1995; 2011).

Nell'ottica adottata, la crisi che caratterizza il sistema scolastico, infatti, può intendersi come riflesso di una più generale situazione di

disorientamento presente nel corpo sociale e ben rappresentata dalla diffusa sensazione di incertezza propria di un vissuto quotidiano percepito come sempre più complesso (Beck, 1986; Morin, 2014). Le trasformazioni strutturali della società, infatti, incidono sui modi di pensare e agire degli individui, sulle loro abitudini, sui loro costumi e atteggiamenti quotidiani, sviluppando e rinnovando, sia nella comunità scientifica che nei professionisti, interpretazioni e chiavi di lettura che condizionano e modificano comportamenti, stili espressivi e, dunque, modi di intendere e praticare l'educazione (Blezza, 2007; 2010; 2011), intesa sia come fatto sociale che individuale. (Morcellini, Cortoni, 2007: 99). Mentre, infatti, divengono sempre più fragili i tradizionali punti di riferimento della socializzazione (in particolare scuola e famiglia), se ne impongono di nuovi (soprattutto di origine neo-mediale) moltiplicando, almeno a livello virtuale, le opportunità di scelta dei singoli e facendo crescere le loro aspettative, seppur in assenza di un tessuto sociale pronto ad accoglierle (Besozzi, 2006). A quanto detto, è da aggiungere che la rapida diffusione delle nuove tecnologie comunicative nei vissuti culturali e sociali delle persone sta facendo aumentare le difficoltà personali e collettive di costruzione di senso e gestione della complessità (cfr. Turkle, 1995; 2011). Si sottolinea che, nell'accezione luhmanniana, la complessità rimane tale solo fino a che non si opera una selezione fra gli elementi del sistema tesa sia a individuare le possibilità da attualizzare sia a operare una riorganizzazione del sistema stesso. Tale operazione di selezione e riorganizzazione non è mai definitiva, ma è da intendere in termini aperti ed evolutivi (Luhmann, 1984). Se si applicasse tale concetto all'analisi del sistema scolastico, allora sarebbe chiaro che per poterne gestire la complessità risulterebbe fondamentale partire dalla situazione contingente, prendendo in considerazione, esaminando e cercando di comprendere la specificità degli elementi che caratterizzano tale organizzazione anche a livello micro-relazionale. La ricchezza e varietà di tali elementi portano, oggi sempre più spesso, il pensiero pedagogico a confrontarsi con una prospettiva di ricerca di natura interdisciplinare (Blezza, 2014), in cui i contributi della pedagogia si integrino, in particolare, con quelli della sociologia, della scienza della comunicazione e dell'antropologia (Morcellini, Cortoni, 2007: 16 – 18). Tale prospettiva è aperta alla costruzione di un nuovo terreno di studio ed è tesa alla produzione di ipotesi interpretative e operative capaci di superare i limiti degli approcci tradizionali.

In termini generali, le singole scuole sembrerebbero generalmente sempre meno in grado di adottare stili comunicativi capaci di ridurre le distanze con il contesto esterno e le attese della nuova generazione proponendo un modello educativo efficace. Parlare di stili comunicativi non vuol dire fare

riferimento al messaggio, bensì alla connotazione relazionale dell'atto di comunicazione e alle diverse accezioni in cui essa può declinarsi in relazione al medium (Morcellini, Cortoni, 2007: 24).

Il presente lavoro si inserisce nel solco delle riflessioni accennate e focalizza la propria attenzione sulle possibilità di intervento sul benessere dei climi di classe attraverso strategie di comunicazione efficace basate sul gioco di finzione (Paone, 2013) che valorizzino le abitudini e gli stili comunicazionali della classe, sulla base di valutazioni diagnostiche scientificamente validate (Maturò, Paone, 2012; 2013) (Paone 2016; 2017). Si rimanda ad altra sede per un approfondimento sulle metodologie di indagine empirica e analisi dei processi di socializzazione scolastica della classe selezionata come caso di studio, in riferimento al suo grado di integrazione e alla formalizzazione dei suoi stili comunicazionali (Paone, 2016; 2017).

Gioco come possibilità di contatto e gestione dei differenti stili comunicazionali delle classi

Goffman (1961) parla del gioco come possibilità di movimento fra diverse cornici situazionali, ognuna delle quali facente riferimento a un preciso ordine dell'interazione.

Dal punto di vista dello studente, tale "movimento", seppure simulato (quindi, virtuale), può essere utile per cominciare sia a concepire nuove possibilità rappresentative sia a introiettare nuove conoscenze, da integrare con quelle già possedute, da sperimentare in un contesto protetto. Allo stesso modo, l'attività di gioco può favorire il processo di avvicinamento dell'insegnante alla cultura dei propri studenti: l'insegnante nel gioco può sospendere la sua conoscenza adoperando i propri strumenti epistemologici per comprendere il sistema di regole e valori proposto dal bambino/giocatore, cominciando a costruire i presupposti di quella relazione cooperativa necessaria al processo di insegnamento/apprendimento. Con questo non si vuole intendere che (Zoletto, 2005: 51): l'adulto smetta di essere l'insegnante e che il bambino smetta di essere l'allievo (...). Significa, piuttosto, che nessun adulto può interpretare l'arte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi nel rendere questo ruolo riconoscibile e riconosciuto. Secondo Zoletto la classe, difatti, è il risultato di un processo cooperativo fra insegnante e alunno basato sulla ricerca di una sintonia operativa che egli paragona ad un'attività di gioco situata all'interno dei vincoli istituzionali, ma non per questo predeterminata. Ogni gioco, infatti, fa riferimento al sistema socio-culturale in cui è generato, ricalcando i particolari meccanismi attraverso i quali gli uomini costruiscono i sistemi sociali e trasmettono i loro modi di organizzarsi (cfr. Caillois, 1967).

Nell'ottica di questo lavoro, tali meccanismi non sono immutabili, bensì sono influenzati dagli specifici contesti socio-culturali cui fanno riferimento. Ogni gioco, dunque, rimanderebbe ad uno specifico standard di formazione e trasmissione socioculturale (orale, tipografico, neo-orale), rendendo possibile un'esperienza che, se opportunamente guidata, può insegnare al giocatore a muoversi all'interno di più cornici simboliche.

Andando avanti nella riflessione, può essere opportuno e utile aggiungere quanto sostenuto da Goffman sul gioco inteso come game, quindi, come struttura normata e ordinata, facendo riferimento a due ordini di regole:

- regole di rilevanza e irrilevanza, che suggeriscono quali sono gli elementi del gioco a cui fare attenzione e quali sono quelli da tralasciare in una precisa situazione di gioco,

- regole di trasformazione, che definiscono gli elementi che rimandano alla situazione esterna al gioco e ai vincoli e alle opportunità che essa contiene.

Goffman vuole sottolineare, quindi, che, il gioco, sebbene costruisca una specifica cornice situazionale, non può mai dirsi completamente svincolato dal più ampio contesto socio-culturale cui appartiene e che, anzi, può darci indicazioni su di esso.

È, comunque, importante notare che le regole cui Goffman fa riferimento non hanno una natura deterministica, in quanto il modo in cui si gioca (play), quindi, il modo in cui il giocatore risponde alle regole di un gioco, è influenzato dalla rappresentazione che egli ha del proprio ruolo di giocatore (di sé nel gioco e della situazione di gioco) e dalla distanza da tale ruolo. Goffman definisce il concetto di distanza dal ruolo come un meccanismo che nasce quando c'è la necessità, l'interesse, l'intenzione da parte degli attori sociali di comunicare a coloro che sono presenti nel medesimo contesto che, nonostante entrino in una situazione la cui cornice è già costituita, essi non si lasciano definire completamente dalla situazione. Infatti, per Goffman (Goffman, 1961, tr. it. 2003: 124): l'assunzione di ruolo è in qualsiasi momento revocabile: l'individuo, infatti, può interrompere di interpretare questa parte ed assumere un atteggiamento di distanza dal ruolo, ovvero il fatto che vi possa essere una scissione tra l'essere e il fare, tra l'individuo e il suo ruolo putativo.

A tal proposito Zoletto scrive che il gioco (Zoletto, 2005: 89): è un ordine regolato, così come è regolato un gioco visto come "game", ma è anche un ordine le cui regole non sono mai date una volta per tutte perché dipendono sempre e comunque – come in un gioco visto come "play" – dal modo in cui le giocano i giocatori.

Il gioco, quindi e come già anticipato, creerebbe uno spazio di sperimentazione che permetterebbe ai giocatori di sospendere le regole della

vita quotidiana, senza per questo essere inteso come attività del tutto separata da essa (cfr. Zoletto, 2005). A tal proposito lo stesso Goffman sostiene che un game è un insieme situato di attività. Si vuole sottolineare che questa concezione è in linea con quella delle culture orali, in cui il gioco non è separato dalla vita perché non c'è la spaccatura tra dimensione cognitiva ed affettiva (vi erano, cioè, determinate situazioni più gradevoli di altre in cui i bambini apprendevano). In accordo con quanto appena detto, anche Rovatti sostiene che la rappresentazione del gioco come attività infantile di svago è un prodotto culturale che nasce in epoca moderna. A tal proposito, egli scrive che (Rovatti, 2005: 14): il bambino che gioca è una formidabile, potente e, perciò, assai pericolosa costruzione della società adulta cui apparteniamo.

In campo scolastico, dunque all'interno di un sistema ancora largamente organizzato in base agli standard socio-culturali del modello tipografico (Morcellini, Cortoni, 2009), il gioco, inteso come attività\azione flessibile e praticata in maniera condivisa dai membri della classe (Paone, 2013; 2017), può andare incontro allo stile di comunicazione e apprendimento della nuova generazione, che è (Ferri, 2011: 3): ludico, fortemente orientato all'espressione del sé, alla personalizzazione, e alla condivisione di informazione con i pari.

Il gioco, quindi, potrebbe rappresentare uno spazio relazionale all'interno del quale l'insegnante potrebbe selezionare o progettare attività in grado di:

- favorire la sospensione del proprio schema di apprendimento e il contatto con standard culturali diversi dai propri (a seconda dei casi o orale, o tipografico, o neo-orale), attraverso la sperimentazione di esperienze che permettano al giocatore di muoversi all'interno di diverse cornici epistemiche, connettendole tra loro e imparando a riconoscere e gestire i loro vincoli e le loro opportunità;
- partire dagli interessi degli studenti, proponendo una modalità di apprendimento motivante e significativa;
- far emergere i processi logico-affettivi più comuni in classe, in modo da aiutare l'osservatore a costruire o a verificare la definizione della situazione comunicazionale della classe;
- valorizzare e consolidare le competenze culturali cui la classe è più incline;
- far crescere il patrimonio di conoscenza della classe e la sua competenza metodologica sia di costruzione di nuova conoscenza sia di organizzazione e operativizzazione del proprio bagaglio culturale;
- costruire, laddove funzionale alla formazione degli studenti, un'opportunità di uscita dalla cornice rappresentativa consueta, ossia dal 'contesto' scolastico tradizionale, e di entrata in una nuova cornice d'esperienza capace di creare una connessione fra scuola e esperienza

- extra-scolastica;
- favorire la sperimentazione in un ambiente protetto di possibilità di utilizzo delle conoscenze possedute alternative a quelle più comunemente agite dagli studenti;
 - a seconda della situazione, privilegiare da parte dell'insegnante un approccio integrale oppure maggiormente affettivo o cognitivo, al fine di rafforzare le funzioni della classe più deboli dal punto di vista dell'integrazione;
 - sostenere il riconoscimento dell'adulto come esperta figura guida al di fuori di una logica di dominio che si basi sulla trasmissione di un sapere rigido e non negoziabile.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, il riferimento è al concetto foucaultiano di giochi di verità, ossia quei giochi strategici la cui posta è il prevalere di un sistema di sapere su un altro (Foucault, 1984). Secondo Foucault, l'asimmetria di potere fra i giocatori, ineliminabile in qualsiasi situazione di game, può divenire rischiosa quando si cristallizza in una situazione di dominio, dunque di imposizione di un sistema di verità. A tal proposito, può essere interessante quanto dice Zoletto a proposito della funzione che dovrebbe assumere il docente (Zoletto, 2005: 76): l'insegnante diventa un ricercatore più esperto fra altri ricercatori, il che vuol dire che, anche se non perde il suo potere nella classe come gioco di potere, cambia, nella classe come gioco di verità, il suo rapporto con il sapere, visto che in una ricerca non si può conoscere a priori, ma soltanto ipotizzare, dove si arriverà alla fine del game.

Adoperare una pratica di gioco in ambito scolastico permette, inoltre, di accogliere le linee guida presentate dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa in merito alle politiche giovanili²⁶ che hanno evidenziato l'importanza nella formazione di percorsi di apprendimento non formale che affianchino e si integrino con i percorsi di apprendimento formale. Questo vorrebbe, cioè, dire che strategie e tecniche socio-educative che tradizionalmente trovano spazio solo in ambito extra-scolastico – in riferimento, ad esempio, ai percorsi di animazione sociale – potrebbero essere utilizzate anche in classe come modalità comunicazionale atta a orientare l'operativizzazione e, quindi, l'apprendimento di quanto proposto dai curricula scolastici. Il gioco, infatti, quando non è inteso come pausa

²⁶ Il riferimento è al *Libro Bianco "Un nuovo impulso per la gioventù europea"* (COM (2001) 681 del 21.11.2001) elaborato su proposta di Viviane Reding, commissario responsabile dell'Istruzione e della Cultura della Commissione europea.

o svago, ma come orientamento formativo, può contribuire a costruire un ambiente scolastico non trasmissivo, capace di facilitare il coinvolgimento dei partecipanti (cfr. Rovatti, 2005). Sono, però, ancora forti le resistenze e lo scetticismo in merito all'utilizzo del gioco in sede scolastica. Si può supporre che le ragioni di tale atteggiamento riflettano (Jenkins, 2009, tr. it. 2010: 103): la confusione fra gioco come divertimento e gioco come forma di impegno. Il gioco, nel contesto in cui ne parliamo qui, è una modalità di impegno attivo, che incoraggia la sperimentazione e l'assunzione di rischi, che vede il processo di risoluzione di un problema tanto importante quanto il trovare o il conoscere la risposta

Alla luce delle opportunità di una pratica scolastica orientata in senso ludico, nell'ultima parte della presente riflessione sarà presentata, a titolo di esempio, un'esperienza di attività finalizzata al miglioramento delle dinamiche comunicazionali fra studenti e insegnanti sperimentata nella classe terza della scuola Don Milani -Istituto Comprensivo 1, Pescara.

Il caso della “Don Milani”: i presupposti dell'intervento

Alla luce di quanto precedentemente formalizzato da chi scrive in merito al tasso di influenza medio della cultura della scuola, dei pari e della famiglia sulla classe III della Don Milani (Paone, 2017) e del grado di integrazione scolastica rilevato (Paone, 2016), si descriverà di seguito la sperimentazione di una proposta di azione socio-educativa da intendere come un primo passo nella riduzione della distanza comunicazionale tra insegnanti, genitori e studenti.

La proposta vuole anche sistematizzare e fondare dal punto di vista teorico una prassi di comunicazione e relazione che, talvolta, è già intuitivamente messa in atto dalle maestre, in modo da rendere continuativo, replicabile e trasmissibile quanto sperimentato.

Dall'osservazione e la codifica teorica dei dati rilevati durante i mesi di lavoro sul campo nella classe terza della Don Milani emergerebbero una serie di caratteristiche della relazione educativa e didattica che sono state schematizzate come segue (sulla base di un criterio di affinità concettuale):

- mancanza di fiducia e stima dei genitori nei confronti delle insegnanti;
- opposizione (scontro/distanza) fra modelli culturali differenti fra scuola (basato sull'impegno) e famiglia (basato sui criteri del consumismo);
- mancanza del sostegno familiare al lavoro delle insegnanti;
- trasversalità e estensibilità delle difficoltà scolastiche dei bambini;
- individuazione delle origini delle difficoltà scolastiche degli studenti nell'adozione da parte dei bambini di un codice linguistico ristretto;

- mancanza di strumenti di decodifica e intervento adeguati al contesto da parte delle insegnanti ;
- inefficacia degli strumenti didattici e comunicazionali delle insegnanti;
- sensazione di solitudine delle insegnanti;
- doppia faccia dell'inadeguatezza cognitiva dei bambini;
- efficacia di un modello di insegnamento non tradizionale.

La cristallizzazione delle difficoltà di contatto fra genitori, insegnanti e studenti alimenterebbe la difficoltà di questi ultimi nel costruire il senso, luhmannianamente inteso, della propria esperienza di apprendimento, aggravandone i problemi di integrazione scolastica. Si è visto, come l'ambiente mediale alla base della cultura scolastica abbia una bassa influenza sugli studenti, che, invece, sono maggiormente influenzati dalla cultura dei pari e da quella familiare – che fanno a loro volta rispettivamente riferimento ad uno standard di costruzione della conoscenza di tipo neo-orale e orale – (Paone, 2017). Si potrebbe, dunque, ipotizzare che la natura comunicazionale dell'ambiente classe osservato sia riconducibile ad un origine mediale fortemente polisemica, ossia basata su standard di costruzione e trasmissione della conoscenza che rimandano a contesti mediali di riferimento differenti per i tre gruppi sociali coinvolti direttamente e indirettamente nella vita quotidiana della classe. Si potrebbe, quindi, sostenere che all'interno della classe vi sia una forte distanza comunicazionale, soprattutto fra studenti e insegnanti e fra genitori e insegnanti, dovuta all'utilizzo di standard di costruzione e trasmissione della conoscenza differenti. Tale distanza potrebbe generare difficoltà dovute a diffuse incomprensioni reciproche e a sensazioni di inadeguatezza e frustrazione tali da generare un vero e proprio cortocircuito comunicazionale.

D'altro canto, si può sostenere che le difficoltà di adattamento degli studenti alla cultura della scuola siano speculari a quelle dell'organizzazione scolastica nei confronti degli studenti. La mancanza di metodologie e strumenti comunicazionali adeguati fa sì che le insegnanti siano impreparate ad accogliere, gestire e valorizzare la specificità culturale dei loro alunni (e delle loro famiglie), anche in quei casi in cui riconoscono la differenza culturale espressa. Da quanto detto, sembrerebbe si possa confermare anche il fatto che, come precedentemente sostenuto, la cultura scolastica (riferibile allo standard tipografico) non riesca ad incidere molto sul processo di socializzazione degli studenti, portando al mancato esito positivo della loro integrazione scolastica. Questo potrebbe spiegare la sensazione di inadeguatezza e disinteresse degli studenti rispetto alla proposta delle insegnanti e la loro diffusa difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi scolastici di base.

Il cortocircuito comunicazionale che caratterizza la socializzazione

scolastica degli studenti sarebbe originato dalla lontananza fra la cultura della scuola e quella dei bambini i cui standard di costruzione e trasmissione della conoscenza sarebbero così distanti da inficiare il loro processo di integrazione scolastica e il loro successo in termini di risultati raggiunti.

Al fine di facilitare il superamento del cortocircuito comunicazionale che inficia il buon esito del processo di integrazione scolastica degli studenti, si è scelto di sperimentare un percorso di comunicazione efficace fra bambini e insegnanti che si inserisca nella proposta scolastica per rafforzare il raggiungimento di alcuni dei suoi obiettivi formativi. Tale percorso è stato costruito a partire dalle specificità culturali dei bambini concreti della Don Milani, coinvolti come singolarità attive e partecipi al processo di elaborazione culturale che li riguarda. Si è scelto di basare tale percorso su un set di giochi di comunicazione e relazione, per la cui selezione e definizione si è partiti dall'analisi delle caratteristiche culturali del gruppo classe osservato, i cui processi di costruzione della conoscenza sono basati sulla sperimentazione, sull'interazione (faccia a faccia o di origine neo-mediale), sulla cooperazione, sulla multidimensionalità, sulla plurisensorialità, sulla specializzazione iconica, sul principio di piacere, sullo scambio e sulla velocità di condivisione degli stimoli (Paone, 2017).

Si è, dunque, deciso di attuare un percorso di gioco in grado di favorire la scoperta e il rinforzo delle conoscenze attraverso: la sperimentazione in un ambiente protetto, la proposta di un'attività piacevole, il confronto e la discussione guidata (circle time e brainstorming), la collaborazione (*problem solving* e *cooperative learning*), la creatività, la connettività, l'utilizzo di più linguaggi espressivi. Un tale percorso di gioco, infatti, permette di imparare sperimentando, è un'attività di bricolage (Turkle, 1995; 2011), fortemente in assonanza con la modalità di apprendimento degli studenti osservati.

Il caso della “Don Milani”: la sperimentazione di un'esperienza di comunicazione efficace

Si è scelto di lavorare su uno degli obiettivi scolastici primari: l'acquisizione di competenze di base di lettura e comprensione di un testo letterario. Per far questo si è proposto alla classe di selezionare un tema per realizzare un video-spot a partire da una discussione sugli stimoli offerti da un testo che gli studenti già conoscevano: Il Mago di Oz di Bauss Si è scelto di utilizzare una storia che gli studenti avevano già affrontato nel corso dell'anno scolastico in modo da ridurre le loro difficoltà di comprensione e memorizzazione e fare in modo che si focalizzassero maggiormente sul compito specifico. Si è, quindi, strutturato un percorso di laboratorio in quattro fasi:

- approfondimento e lettura integrale del libro²⁷,
- discussione e confronto collettivo finalizzato alla definizione del tema,
- conoscenza propedeutica delle tecniche di produzione audio-visiva,
- realizzazione del video-spot.

Le strategie adottate nella prima fase sono state: la lettura frontale e dialogica ad alta voce a tutta la classe, la lettura a piccoli gruppi, l'animazione del libro (attraverso giochi di teatro, pittura, scrittura e lettura), la lettura individuale. Questa fase del lavoro si è posta l'obiettivo di rafforzare le abilità linguistiche di base della classe. Come si è precedentemente rilevato, infatti, le loro capacità di scrittura e lettura sono molto deboli (Paone, 2016). L'impegno degli studenti in questa fase del lavoro è stato molto serio e costante; è probabile che i bambini siano stati sia incuriositi e motivati dall'utilizzo di tecniche didattiche poco usuali sia responsabilizzati dalla richiesta di selezionare un tema di loro interesse per il video-spot da realizzare.

Una volta terminato l'approfondimento sul testo, si è avviata la discussione volta all'individuazione del tema da sviluppare nel video. Il confronto è stato facilitato dalla proposta di un'attività ludica finalizzata alla costruzione di carte da gioco: attraverso tecniche di scrittura e disegno, si è chiesto ad ogni studente di individuare e rappresentare tre parole chiave collegate alla storia. La parola più rappresentata è stata: amicizia (ben 13 dei 16 bambini partecipanti hanno scelto di rappresentare questa parola); si è, così, focalizzata la discussione su questo concetto ed è emerso che gli studenti condividono l'idea che una condizione di solitudine rende tristi e impotenti, mentre ognuno può essere felice e realizzato solo assieme agli altri. I bambini stessi hanno, a questo punto, fatto l'esempio del laboratorio cui stavano partecipando con affermazione quali:

qui riesco a dire quello che mi piace;

possiamo giocare insieme e veniamo ascoltati;

mi piace che insieme a voi una "cosa noiosa" mi può far capire come mi sento....mi aiuta a pensare.

Quando si è chiesto al bambino cosa intendesse con l'espressione cosa noiosa ha detto che si riferiva al fatto di leggere. È da notare il cambiamento di prospettiva che traspare da questa affermazione: il bambino dichiara, infatti, che gli piace un'azione che prima considerava noiosa, come quella di leggere.

²⁷ Il percorso è stato supportato dall'intervento di due operatori esterni: la Dott.ssa Barbara Magliani (esperta di animazione del libro e lettura espressiva) e il Dott. Luigi Galbiati (psicoterapeuta e esperto di videomaking).

Si è, quindi, deciso, attraverso una fase di circle-time, che nel video si parlasse sotto forma narrativa:

- del tema emerso dalla lettura del libro: l'amicizia come risorsa di crescita armonica,

- dell'esperienza stessa del laboratorio, ossia dell'utilizzo del libro sia come strumento di comunicazione e relazione sia come spazio per "pensare", ossia per capire meglio se stessi e le situazioni che si vivono.

A questo punto, gli studenti hanno associato la loro esperienza a quella di uno dei personaggi del libro di Bauss: lo spaventapasseri senza cervello. Nel testo, infatti, si racconta di come lo spaventapasseri, grazie all'amicizia degli altri personaggi della storia, impari ad avere fiducia in se stesso e nelle proprie capacità e cominci ad avere buone idee per affrontare le situazioni che vive. Si è deciso che anche questo collegamento, che dimostra la capacità dei bambini di collegare il messaggio del testo alla propria esperienza, venisse esplicitato nel video-spot. Si è, quindi, proceduto all'ideazione del video-spot attraverso una discussione collettiva che è partita da una traccia iniziale e alcune domande guida proposte dall'operatore. La traccia proposta ai bambini per l'ideazione del video-spot è la seguente: Siamo in un giardino e un bambino è seduto da solo su una panchina. Ad un certo punto, arriva un altro bambino, cosa fa? Come reagisce il primo bambino? Chi fa riferimento al personaggio dello spaventapasseri? Perché? Cosa succede, poi? Come si conclude la storia?

Attraverso una fase di lavoro in piccoli gruppi, seguita da una discussione guidata in grande gruppo si è concordata la trama. La trama scritta con i bambini per il video-spot si apre con la scena di un primo bambino con un'espressione molto triste seduto su una panchina di un parco da solo. Dopo poco arriva un secondo bambino che si siede sulla panchina e comincia a leggere a voce alta il libro di "Il Mago di Oz" nel passaggio in cui viene presentato il personaggio dello spaventapasseri senza cervello. I due bambini cominciano a leggere insieme. Il secondo bambino se ne va lasciando il libro sulla panchina. Il primo bambino continua a leggere da solo. Dopo poco si avvicina alla panchina un terzo bambino, che è appena stato preso in giro e allontanato da altri bambini, e si mette ad ascoltare la storia. Piano piano si avvicinano alla panchina tutti i bambini presenti nel parco. Dopo poco torna il secondo bambino portando con sé una valigia piena di libri che comincia a distribuire a tutti. I bambini prendono i libri e cominciano a leggere tutti insieme.

Prima di cominciare le riprese, agli studenti sono state esposte e fatte sperimentare in un contesto di simulazione alcune tecniche di base (relative alle riprese, alla recitazione, alla scelta delle musiche e al montaggio) per realizzare il video-spot.

Si è, dunque, proceduto a girare le diverse scene progettate e a realizzare il prodotto video, che è visionabile on-line al seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=pRHrYbtMfao>.

Anche in questa fase gli studenti hanno dimostrato di essere attivi e partecipi in ogni aspetto del lavoro.

La conclusione del percorso di laboratorio è stato un incontro di presentazione ai genitori del video realizzato che si è svolto presso la Biblioteca F. Di Giampaolo di Pescara alla presenza del gruppo di studenti coinvolto, dei loro compagni di scuola, degli insegnanti e degli esperti esterni. La partecipazione molto numerosa dei genitori potrebbe dimostrare, che il loro coinvolgimento è facilitato dalla proposta di attività basate sul protagonismo dei figli e che, dunque, l'interesse per il bambino potrebbe essere il presupposto per un contatto efficace fra genitore e insegnante.

Analisi dell'intervento e considerazioni conclusive

Il percorso di gioco sperimentato ha raggiunto, in primo luogo, l'obiettivo di facilitare agli studenti la comprensione del sistema di norme e valori proprie della scuola, creando un ponte fra la cultura di riferimento che i bambini hanno già acquisito (quella della famiglia e quella dei pari) e quella da acquisire (della scuola). Ad esempio, dal punto di vista del comportamento si è riusciti a costruire un contesto in cui i bambini sono stati in grado di rispettare i tempi di lavoro, ascoltare, fare domande appropriate, cooperare e accogliere le opinioni dei compagni. Si ritiene che l'interesse per gli strumenti di lavoro (gioco teatrale e animazione del libro) e l'obiettivo (produzione del video) proposti abbia portato alla condivisione della modalità adottata per il loro utilizzo teso alla realizzazione del prodotto finale. Inoltre, il comportamento degli studenti potrebbe anche essere legato al riconoscimento dell'insegnante come figura esperta ed in grado di guidarli.

In secondo luogo, dal punto di vista del contenuto, si è raggiunto l'obiettivo di interessare gli studenti a diversi linguaggi mediali (teatro -pre-orale e orale -, libro – tipografico -, video -neo-orale-), favorendo il riconoscimento e la gestione dei criteri di utilizzo dei diversi media adoperati. Si è così arrivati alla costruzione di un contesto di apprendimento capace di integrare e armonizzare le specificità culturali presenti in classe. L'attività proposta, infatti, utilizzando un modello non strutturato, in cui, quindi, non esistono formule prestabilite rigide e precostituite, ma una cornice esperienziale e delle indicazioni generali definite a partire dalla circostanza e dalla specificità comunicazionale sia del gioco che del contributo dei giocatori (conduttore e partecipanti), ha permesso alla classe di comunicare in maniera funzionale al benessere dei singoli e del gruppo, pur mantenendo la complessità di un contesto comunicazionale polisemico come quello della Don Milani. Il

gioco, infatti, ha favorito la costruzione di un ponte esperienziale fra diversi contesti culturali; si è, cioè, lavorato su uno degli obiettivi scolastici di base (far nascere o rafforzare l'amore verso i libri e la lettura) utilizzando sia uno degli strumenti più comuni a scuola (il libro) sia i codici espressivi più diffusi nella vita extrascolastica degli studenti (quello neo-mediale per la produzione video e quello orale per il gioco teatrale). Aver fatto in modo che i bambini possano patire dai propri interessi e dai linguaggi che gli sono più familiari, aiutandoli ad operativizzare le proprie attitudini comunicative in un percorso di produzione culturale atto a sostenere uno degli obiettivi scolastici di base, ha fatto sì che gli studenti della Don Milani abbiano cominciato a percepire la dimensione dell'apprendimento scolastico non solo come convergente con la propria quotidianità e, dunque, dotata di senso, ma anche come capace di ampliare in modo piacevole la propria area di esperienza e il proprio bagaglio culturale.

In terzo luogo, dal punto di vista della memorizzazione del messaggio e delle tecniche apprese, si è riusciti ad essere efficaci in quanto la connotazione fortemente affettiva dovuta alla piacevolezza della situazione sperimentata, alla sorpresa e al coinvolgimento in prima persona hanno inciso molto sulla memoria a lungo termine. Questo è ancor più vero perché i bambini sono stati chiamati a essere anche gli inventori di alcune fasi e di alcuni materiali di gioco (costruzione delle carte, ideazione del video-spot, ecc.), risolvendo i problemi che tale compito comporta in termini di applicazione delle conoscenze e delle metacompetenze acquisite (Bersani, Peres, 1998).

L'attività sperimentata, quindi, ha rafforzato il desiderio della classe di essere parte attiva del processo di apprendimento scolastico in un'ottica nella quale (Claparede, 1931, tr. it. 1976: 156): il fondamento dell'educazione deve essere non il timore del castigo, né il desiderio di una ricompensa, ma l'interesse, l'interesse profondo per la cosa che si tratta di assimilare o eseguire. Questo è stato possibile suscitando l'attenzione e l'interesse degli studenti attraverso la concretizzazione dei seguenti criteri:

effetto sorpresa: attraverso l'utilizzo dei giochi teatrali e dell'animazione del libro basati sull'utilizzo di una comunicazione paradossale, che attiri l'attenzione e metta in discussione sia il senso comune sia la "posizione" tradizionale dello studente in classe;

spendibilità: gli stimoli di lavoro e di discussione proposti hanno sempre fatto riferimento a situazioni quotidiane che i bambini hanno saputo autonomamente riconoscere;

tensione: attraverso l'utilizzo di uno squilibrio fra i dati e gli elementi forniti

e quelli necessari per la realizzazione del prodotto finale. Gli studenti hanno lavorato all'interno di una struttura di gioco prestabilita, ma hanno dovuto autonomamente sia costruire l'idea sia scegliere i materiali e la modalità realizzativa per raggiungere l'obiettivo del gioco: realizzare il video-spot;

partecipazione: attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti che nel corso del gioco sono arrivati non solo a condividere il messaggio del video, ma anche ad esserne testimoni protagonisti.

Per sintetizzare, nel caso in esame, il percorso di gioco è stato in grado di promuovere:

- il passaggio da una concezione dell'apprendimento come puro e semplice trasferimento di informazioni ad una che lo consideri un processo di elaborazione personale, basato su operazioni mentali di ideazione, elaborazione e memorizzazione attraverso un forte coinvolgimento della sfera affettiva;
- la modifica di eventuali modelli cognitivi rigidi nell'ottica del considerare anche la dimensione affettiva delle conoscenze personali;
- la costruzione di punti di riferimento empirici e criteri metodologici che rendano i partecipanti capaci di muoversi anche nel non noto;
- la co-costruzione di un'attitudine al pensiero critico, che permetta di confrontare, problematizzare e contestualizzare ciò che si sperimenta con porzioni di conoscenza acquisita, attraverso meccanismi vari di associazione;
- il riconoscimento delle operazioni interpretative agite da ognuno, abituando da un lato a identificare la logica di costruzione di un prodotto culturale e dall'altro a gestire la dimensione affettiva coinvolta nel processo di percezione e acquisizione di una conoscenza;
- l'utilizzo dell'ambito empirico come contesto di genesi e di messa alla prova delle conoscenze;
- il coinvolgimento della famiglia attraverso la promozione di occasioni di confronto non formale costruite attorno all'interesse per il bambino;
- il coinvolgimento di professionisti del territorio che operano in ambito socio-educativo in modo da creare una sinergia fra mondo scolastico e extrascolastico.

Si vuole sottolineare che l'intervento sperimentato, che non si poneva alcun obiettivo di risoluzione delle problematiche comunicazionali della classe²⁸, vuole essere un esempio di comunicazione e relazione efficace fra studenti

²⁸ Si ritiene, infatti, che solo una sperimentazione socio-educativa di lungo periodo possa porsi l'obiettivo di una concreta ridefinizione della situazione scolastica dei bambini che, in ogni caso, dovrebbe essere oggetto di un'osservazione e una verifica scientifica.

e operatori scolastici tesa alla riduzione della distanza culturale presente fra i membri della classe.

Bibliografia

- Beck U. (1986), *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Shurkamp, Frankfurt am Main
- Bersani R., Peres E. (1998), *Matematica. Corso di sopravvivenza*, Ponte alle Grazie, Milano
- Besozzi E. (2006), *Società cultura educazione*, Carocci, Roma
- Blezza F. (2007), *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza
- Blezza F. (2010), *La Pedagogia sociale*, Liguori, Napoli
- Blezza F., (2011), *Pedagogia della vita quotidiana Dodici anni dopo*, Pellegrini.
- Blezza F., (2014) *Pedagogia e professioni sociali*, Gr. Ed. L'Espresso, Roma
- Caillois R. (1967), *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, tr. it. (1981), *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano
- Calvani A. (a cura di) (2009), *Tecnologia Scuola, Processi Cognitivi. Per un'ecologia dell'apprendere*, Franco Angeli, Milano
- Claperade E. (1931), *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel , tr. it. (1976), *L'educazione funzionale*, Bemporad, Firenze
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Mondadori, Milano
- Foucault M. (1984), *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté* (entretien avec H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gomez-Müller), *Revista internacional de filosofía*, n. 6
- Goffman E. (1961), *Fun in Games*, in *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, Indianapolis
- Goffman E. (1961), *Role Distance*, in *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, Indianapolis
- Jenkins H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York, tr. it. (2007), *Cultura Convergente*, Apogeo, Milano
- Jenkins H. (2009), *Confronting the challengers of participatory culture: Media Education for the 21st century*, MIT Press, Cambridge, tr. it. (2010), *Cultura partecipativa e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*, Guerini, Milano
- Luhmann N. (1984), *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt, tr. it. (1990), *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Bologna, Il Mulino
- Morcellini M., Cortoni I. (2007), *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento
- Maturo A., Paone F. (2012), *New Processes of Socialization in Education: Theoretical Analysis, Proposals for Intervention and Formalization with Fuzzy Models*, in "PROCEDIA: SOCIAL & BEHAVIORAL SCIENCES", vol. 46, 2012: 4886-4893
- Maturo A., Paone F. (2013), *New Educational Pathways and Formalization with Fuzzy Sets and Hyperstructures*, in Daniela Soitu, Cristina Gavriluta, Antonio Maturo, "Interdisciplinary approaches in social sciences", Editura Universitatii "Alexandru Ioan Cuza" Iasi: 264-277
- Morin E., (2014), *Einsegner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud/Play bac, Arles
- Paone F. (2013), *New socio-educational courses and playful orientation teaching*, in AA.VV., "Sociologie si Assistentă Socială", Editura Universitatii Alexandru Ioan Cuza, Iasi: 81-91
- Paone F. (2016), *I processi di socializzazione scolastica*, in Antonio Maturo, Ioan Tofan *Fuzziness. Teorie e applicazioni*, Aracne, Roma
- Paone F. (2017), *Strategies for a sociological diagnosis of communicational environment of*

students, in AA.VV., "Recent Trends in Social System: quantitative theories and quantitative models", Springer International Publishing Switzerland, 2017: 267-280

Paone F. (2017), *Prima di entrare in classe. Note preliminari per un'ecologia dell'insegnamento*, in *Qualeducazione n. 87*, Pellegrini, Cosenza: 29-37

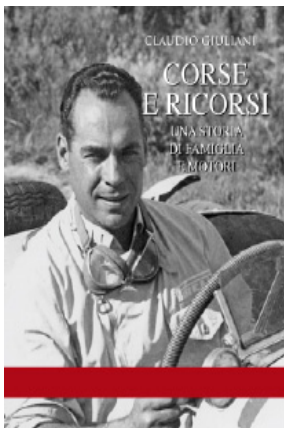
Paone F. (2017), *Gioco e benessere dei climi di classe*, in *Qualeducazione n. 88*, Pellegrini, Catanzaro: 61-74

Rovatti P. A. (2005), *Una scuola del gioco è impossibile?*, in *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano

Turkle S. (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon & Schuster, New York, tr. it. (1996), *La vita sullo schermo*, Apogeo, Milano

Turkle S. (2011), *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, New York

Zoletto D. (2005), *Dentro la classe come gioco*, in *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano



CLAUDIO GIULIANI
CORSE E RICORSI
UNA STORIA DI FAMIGLIA E MOTORI



PELLEGRINI