



*Qualificazione*

30



## Per un dialogo libero in Europa - Quadrimestrale 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), 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 REFEREES*

*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), 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. 2 (maggio-agosto 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.**

 LUIGI  
PELLEGRINI  
EDITORE

# 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 Brigandi, 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, Cristiano De Palmas, 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, 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 Loiodice, Duilio Loi, Sira Serenella Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, 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 Pietropolli 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, 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 Truscello, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rosanna Zecchin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

# SOMMARIO - Fascicolo 88/2017

## **EDITORIALE**

SCIENZA SENZA CERTEZZE

*di Dario Antiseri* ..... 5

## **STUDI**

LA VISIONE DELLA POLITICA E DELLA SOCIETÀ  
NELLA GENERAZIONE EMERGENTE: RIFLESSIONI  
SUI RISULTATI DELLE INDAGINI PIÙ RECENTI

*di Emilio Lastrucci* ..... 25

## **RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA**

EDUCAZIONE MOTORIA E PEDAGOGIA SOCIALE  
PHYSICAL EDUCATION AND SOCIAL PEDAGOGY

*di Alessandra Lo Piccolo* ..... 46

EDUCAZIONE TERAPEUTICA DEL PAZIENTE (ETP): LE SFIDE DEL FUTURO

*di Maria Grazia Albano* ..... 55

*GIOCO E BENESSERE DEI CLIMI DI CLASSE*

*di Fiorella Paone* ..... 61

## **AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ**

LINEE PROGETTUALI ESSENZIALI ALL'AUTONOMIA. BREVI RIFLESSIONI SUL  
CONSOLIDAMENTO DELLA PROGETTUALITÀ FORMATIVA NELLA SCUOLA  
DELLA AUTONOMIA.

*di Giovanni Villarossa*..... 75

## **RUBRICA APERTA**

Il modello Flipped Classroom come nuova metodologia didattica

*di Angela Pascale* ..... 80

**RECENSIONI** ..... 101

**NOTIZIARIO** ..... 109

*internationale en éducation du patient: une analyse bibliométrique Educ Ther Patient/Ther Patient Educ 2016; 8(1): 10103*

Deccache C, Albano MG, de Andrade V, Crozet C, d'Ivernois J-F. *Therapeutic patient education for patients with multimorbidity: a recent literature review. Education Thérapeutique du Patient - Therapeutic Patient Education. 2014;6 (2).*

Lagger G., *Efficacité de l'éducation thérapeutique, Revue Médicale Suisse, 2009 ; 196(12) : 688-90*

Loi « Hopital, patients, santé et territoires », avril 2009, <https://www.sante-sports-gouv.fr/la-loi-hopital-patients-sante-et-territoires.htm>

Miller L.V., Goldstein J., *More efficient care of diabetic patients in country hospital setting, New England Medical Journal, 1972, ; 286(26) :1388-91*

Pal K., Easwood S.V., Michie S. *et coll, Computer base interventions to improve self-managemen in adults with type2 diabetes : a systematic review and méta-analysis, Dibetes Care, Jun 2014, 37(6) : 1759-66.*

Price JL, Cordell B. *Cultural diversity and patient teaching. J Contin Educ Nurs 1994;25:163-6.*

Tinetti ME, Fried TR, Boyd CM. *Designing health care for the most common chronic condition – multimorbidity. JAMA 2012; 307:2493-2494.*

Warsi A., Wang P.S., LaValley M.P., Avorn J., Soomon D.H., *Self-management Education programs in chronic disease : a systematic review and methodological chritique of the littérature, Archieves of Internal Medicine, 2004 ; 164(15) : 1641-49.*

World Health Organization. *Therapeutic Patient Education : continuing education programmes for health care providers in the field of prevention of chronic diseases. Copenhagen: World Health Organization, regional office for Europe; 1998, 90 p.*

\*\*\*

## **Gioco e benessere dei climi di classe** di Fiorella Paone <sup>13\*</sup>

**Abstract:** *The work deals with the interaction between quality of relationships, teaching/learning process and game, offering a starting point both theoretical and operational in order to examine in depth contributions of the latest researches and experimentations in this field. In this context, school is taken as a socialization agency able to produce exchanges between generations and to be the theatre where democratic requests which connect individuals to their territory join, starting from an idea of learning community thought as physical and symbolic place: a place where we can build and share virtues and rules of responsible citizenship based on relationships functional to individual and common well-being.*

**Key words:** Learning, teaching, school, game, classroom climate, education

**Riassunto:** *La presente riflessione affronta e sviluppa il nodo concettuale*

---

<sup>13</sup> \* DEA, Università “G. d’Annunzio”, Chieti – Pescara.

*che nasce dall'interazione fra qualità della relazione, processo di insegnamento/ apprendimento e gioco, offrendo degli spunti teorici e operativi per approfondire lo spazio aperto dalle più recenti ricerche e sperimentazioni in tale ambito. In questo contesto, la scuola è interpretata come agenzia di socializzazione capace non solo di creare scambi fra generazioni, ma soprattutto come teatro in cui si connettono le istanze democratiche che legano singoli e territorio, a partire da un'idea di comunità di apprendimento, intesa come luogo fisico e simbolico di costruzione e condivisione dei valori e delle regole della cittadinanza responsabile, basata su relazioni funzionali al benessere personale e collettivo*

**Parole Chiave:** *apprendimento, insegnamento, scuola, gioco, clima di classe, educazione*

*1. Le radici teoriche di interventi orientati a favorire il benessere dei climi di classe*

Questa proposta è da intendere come tentativo di elaborazione dei criteri di base di una pratica socio-pedagogica che tenga in considerazione elementi che riguardano l'analisi sia della sfera affettiva, sia di quella cognitiva, sia di quella relazionale degli studenti e delle studentesse con l'obiettivo di una crescita integrale del gruppo classe. Si vuole, quindi, parlare di percorso formativo intendendolo come un processo culturale di apprendimento per mezzo del quale si avrebbe un'auto/etero-costruzione/rimodellamento dell'identità che si svilupperebbe interagendo con se stessi, con le persone e con l'ambiente: tutto ciò porta a supporre che quello di formazione sia un concetto in divenire, e che esso si modifichi in un confronto costante con i cambiamenti dell'ambiente sociale e comunicazionale di riferimento, rispetto al quale debba essere di volta in volta articolato. Costruire un percorso formativo basato su tali considerazioni passa (Pollo, 1980: 33): *attraverso la presa di coscienza che i gruppi sociali vivono in un mondo simbolico e, quindi, primariamente, devono sviluppare la loro capacità di apprendere, utilizzare concretamente e creare sistemi simbolici.*

Si propone una definizione generale di apprendimento quale processo integrale (in cui, cioè, la dimensione cognitiva e quella affettiva sono solidali tra loro) di acquisizione di competenze, conoscenze e abilità che renda in grado di decodificare e affrontare le diverse situazioni come risposta di adattamento – innovativo o riproduttivo – alle stesse sulla base di una capacità di riduzione e mantenimento della complessità e, quindi, di attribuzione di *senso*, inteso come una continua attualizzazione della possibilità che mantiene compresenti a livello virtuale tutte le possibilità non selezionate (Luhmann, 1984).

Il concetto di apprendimento è in stretta interrelazione con quello di intelligenza, intesa come strumento e prodotto dell'apprendimento stesso, con il quale si troverebbe, dunque, in un rapporto di reciprocità circolare. L'intelligenza, quindi, influenza ed è influenzata, dalle esperienze di apprendimento vissute che sono sempre strettamente connesse all'ambiente socio-culturale cui si appartiene (Brezinka, 2002). Quanto detto evidenzia l'importanza del ruolo dell'educazione e dell'istruzione nel favorire la costruzione di contesti che sostengano l'adattamento funzionale all'ambiente e la crescita dei singoli e delle comunità.

In altri termini, l'apprendimento può essere considerato un processo circolare e continuo di interazione del singolo (o del gruppo) con l'ambiente che gli permetta di accrescere le proprie competenze e di acquisire conoscenze, abilità e strumenti che mettano in condizione di:

relazionarsi con gli altri;

decodificare i vari elementi dell'ambiente in cui si vive;

muoversi nel non noto in base ad una capacità metodologica personale.

In un'ottica psicodinamica, infatti, si può sostenere che l'interpersonale divenga progressivamente intrapsichico: i processi di apprendimento e di costruzione dell'identità si sviluppano nell'ambito di relazioni personali significative (Rothstein, 1990).

Pertanto, chiunque voglia svolgere un'attività intenzionale non solo di educazione, ma anche di istruzione non può abdicare ad un impegno diretto nella relazione, nel rispetto dei bisogni affettivi dell'educando/a e nell'ottica del successo dell'intervento educativo e didattico. È importante, dunque, un atteggiamento di accettazione empatica orientato all'empowerment (McGee et al., 1987) che si richiami esplicitamente agli studi di Bettelheim (1967; 1976) e Rogers (1973), dunque al concetto di *empatia*.

A questo proposito, un rischio a cui è esposta la scuola, allorché evade dalla responsabilità di presa in carico di studenti e studentesse nella loro integralità, è quello, di alimentare l'*illusione del capire* (D'Amore, 2012: 53-54): *su questa illusione si basa parecchia della nostra scuola, un contratto didattico implicito e non formalizzato in cui l'insegnante pretende di poter dire delle cose, lo studente finge di averle capite e impara a scimmiettare modalità espositive che reputa essere quelle attese dall'insegnante. Di fatto, lo studente non ha appreso l'oggetto cognitivo, ha appreso a recitare; l'insegnante lo sa benissimo, ma non va in profondità e accetta questo gioco delle parti quasi fosse una dimostrazione di apprendimento.*

Nell'ottica di questo lavoro è la scuola, intesa sia come istituzione democratica sia come insieme di professionisti, che avrebbe la responsabilità di promuovere l'apprendimento dei suoi studenti e delle sue studentesse,



facilitando la loro integrazione nell'ambiente scolastico. Per far questo, si potrebbero sostenere climi di classe capaci di favorire l'apprendimento attraverso occasioni di contatto e comunicazione efficace basate su una concreta pratica di riconoscimento e accoglienza delle esigenze e dei bisogni delle classi.

Nel presente caso, parlare di clima di classe vuol dire riferirsi al sistema di rapporti-relazioni fra pari e con l'insegnante. Pertanto, per un'analisi di clima, si terrà in conto non solo il sistema formale di relazioni (in riferimento ai ruoli posseduti da ogni membro del sistema, quindi al sistema codificato di aspettative e comportamenti che stabiliscono i diritti e i doveri di ognuno, definendo i rapporti di potere all'interno dell'organizzazione stessa), ma soprattutto il sistema informale di relazioni (ossia il sistema non codificato di aspettative e comportamenti che stabiliscono i diritti e i doveri di ognuno, stabilendo i rapporti di potere all'interno dell'organizzazione). A partire da tali presupposti, la sensazione di agio/disagio in classe è, dunque, legata a:

1. *sistema di gestione e relazione adottato per favorire il raggiungimento degli obiettivi scolastici,*

2. *grado di adesione alla cultura scolastica proposta dall'insegnante da parte degli studenti e delle studentesse,*

3. *qualità delle interazioni orizzontali e verticali.*

Il clima scolastico è da considerarsi settore nel quale la ricerca pedagogica è essenziale sia per la complessità delle nuove situazioni di classe sia per l'innovazione degli attuali indirizzi di politica scolastica in una prospettiva di neumanesimo, così come indicato dall'UNESCO (Delors, 1996).

Il docente, dunque, ha la responsabilità di operare scelte didattiche che promuovano un setting di apprendimento in cui il percorso di raggiungimento dei vari obiettivi pedagogici si basi su strategie relazionali di accoglienza e incoraggiamento, capaci di tenere compresenti i bisogni del singolo e del gruppo e declinarsi e modificarsi a partire da questi. La disponibilità a mettersi in gioco e modificare i propri automatismi, ponendosi sempre sul confine della propria zona di comfort, nonché la capacità di contatto empatico e di diagnosi delle dinamiche individuali e di gruppo fanno sì che i professionisti e le professioniste della scuola superino un approccio istituzionale troppo spesso di tipo autistico per sostenere con forza gli obiettivi di promozione socio-culturale dei gruppi classe concreti, fatti di bambini e bambine che, al di là dei loro bisogni e risorse specifici, hanno bisogno, per poter crescere in modo sano, di contesti funzionali al loro benessere integrale.

Le strategie messe in atto dovrebbero, cioè, essere il risultato di un'analisi delle risorse e dei bisogni degli studenti e delle studentesse, individuati a partire da una definizione della loro situazione culturale di partenza (resa

realizzabile dalle possibilità di definizione della situazione comunicazionale della classe offerte dal modello proposto e sperimentato rispetto alla definizione del grado di integrazione e delle caratteristiche comunicazionali della cultura degli studenti e delle studentesse) già oggetto di precedenti pubblicazioni<sup>14</sup>.

Dopo aver individuato le linee guida per un intervento migliorativo del clima di classe, dunque, si sono selezionate le strategie metodologiche e gli strumenti adeguati a operativizzare quanto teorizzato, nell'ottica lewiniana per la quale non esiste nulla di più pratico di una buona teoria.

Il lavoro svolto ha reso possibile progettare e attuare una sperimentazione in un gruppo classe di una scuola primaria di Pescara, dove si è realizzata un'azione comunicazionale in grado di valorizzare le caratteristiche culturali degli studenti e delle studentesse osservati in un'ottica funzionale al loro benessere.

La codifica del percorso e dei suoi esiti è già in corso e sarà presentata nel prossimo numero di questa rivista.

## *2. Le linee guida per un intervento comunicazionale sulla classe*

Il primo spunto concettuale utilizzabile come criterio di base per indirizzare dal punto di vista operativo l'intervento sui climi di classe è offerto da Zoletto (2005), che sostiene che il *fare la classe* sia un processo di *collusione* volto alla creazione di una sintonia relazionale fra studenti e studentesse e insegnanti, frutto di una dinamica cooperativa, più o meno esplicita, che permetta di orientarsi e di regolare i propri comportamenti e le proprie aspettative all'interno di una situazione sociale definita insieme. Secondo l'autore, la natura di ogni processo di *collusione* rimanda a quella del gioco in riferimento all'etimologia del termine che rimanda al latino *colludere: giocare insieme*. Il gioco è qui inteso come *game* e, dunque, come dispositivo culturale che fa emergere un preciso ordine dell'interazione. Zoletto fa esplicito riferimento a quanto sostenuto da Goffman per il quale per comprendere un'interazione occorre partire "dai momenti e dai loro uomini" (1961). Zoletto vuole, infatti, sostenere che per comprendere una situazione scolastica occorre tenere in considerazione prima le classi e poi i loro insegnanti e allievi/e: *prima i game e le loro regole e solo dopo i giocatori* (Zoletto, 2005: 62). Egli sostiene, infatti, che nel definire la natura del sistema classe (Zoletto, 2005: 63): *si*

---

<sup>14</sup> Fiorella Paone, *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 (ISBN:978-3-319-40585-8). Id., *I processi di socializzazione scolastica*, in Antonio Maturò, Ioan Tofan, *Fuzziness. Teorie e applicazioni*, Aracne, Roma, 2016 (ISBN 978-88-548-9184-5)

*tratterebbe da un lato di guardare non solo all'ordine istituzionale e sociale che la scuola impone su chi, grande o piccolo, la attraversa, ma anche (e forse soprattutto) ai diversi e sempre situati game di interazione di cui sono fatte le diverse scuole e le diverse classi, dall'altro, di vedere quali regole separino – e in che modo – le classi come game dai loro contesti istituzionali, sociali e storici e come i vari giocatori -insegnanti e allievi – escano da questi game.*

In quest'ottica, l'insegnante avrebbe il compito di decodificare le dinamiche di *collusione* e orientarle in una direzione funzionale al buon esito del processo di scolarizzazione.

Il secondo spunto concettuale adottato è quello di *trasposizione didattica* di D'Amore, che si riferisce (D'Amore, 2012: 78): *all'adattamento della conoscenza dell'insegnante, per trasformala in conoscenza adeguata ad essere insegnata. (...) In questa trasformazione, in quest'adattamento, in quest'operazione creativa, l'insegnante deve tener conto dei propri allievi, dell'obiettivo cognitivo cui ha deciso di tendere, ma anche dell'ambiente sociale e culturale in cui si trova ad agire e di se stesso, delle proprie convinzioni, della propria cultura, della propria preparazione professionale.*

Si vuole così sostenere che l'insegnante dovrebbe divenire in grado di trasformare la sua conoscenza in un sistema di informazioni contemporaneamente interessanti e comprensibili per i suoi studenti e studentesse, dunque, in grado di catturare la loro attenzione e di arricchire il loro bagaglio culturale. Occorre, cioè, che nella selezione di ogni singolo elemento da insegnare si parta dai bisogni affettivi, cognitivi e relazionali della classe, cioè dalla specificità delle singole contingenze comunicazionali. Questo vuol dire che la responsabilità di trasformare la conoscenza del professionista in conoscenza scolastica, cioè interessante e comprensibile per gli studenti e le studentesse, è dell'insegnante; la scuola, invece, per come è oggi organizzata, spesso, delega tacitamente ogni sforzo di adattamento a studenti e studentesse.

D'altro canto, si è consapevoli dei limiti e dei vincoli all'interno dei quali agiscono gli operatori e le operatrici della scuola e che rimandano a scelte politico-istituzionali e tecnico-didattiche che vanno al di là della sfera di influenza dei singoli e che spesso sono fonte di frustrazione e rassegnazione.

Si partirà, quindi, dalla proposta di linee guida per la sperimentazione di una strategia comunicazionale di prevenzione e/o intervento sul malessere del clima scolastico basata sull'individuazione di modalità di comunicazione efficaci all'interno della classe. Tale proposta, lungi dalla pretesa di soddisfare tutte le esigenze della scuola contemporanea, vuole individuare possibili criteri che orientino in maniera più funzionale i processi di *collusione* della classe e di *trasposizione didattica* degli operatori e delle operatrici scolastici.

I citati criteri orienteranno la selezione o la costruzione di pratiche operative e strumenti atti a favorire l'integrazione scolastica degli studenti e delle studentesse e prevenire e/o intervenire su eventuali fenomeni di *dropo-in* e/o di *drop-out* legati a dinamiche comunicazionali disfunzionali tra insegnanti e gruppi classe.

Tali linee guida avranno la caratteristica della flessibilità, pertanto ogni operatore o operatrice della scuola potrà adattarle allo specifico contesto in cui lavora, declinandole in base ai particolari bisogni delle singole classi.

Schematicamente, le linee guida cui l'operatore scolastico potrebbe far riferimento sono sintetizzabili come segue:

- in primo luogo, realizzare un processo di *epochè* - cioè di sospensione del giudizio -, che gli permetta di non lasciarsi condizionare dal proprio bagaglio di conoscenza e di esperienza e di arrivare ad una definizione comunicazionale della classe che nasca dalla situazione concreta, adoperando i modelli diagnostici elaborati da chi scrive e precedentemente citati (cfr. nota n.1);

- in secondo luogo, selezionare strategie e strumenti comunicativi che valorizzino le inclinazioni culturali della classe in relazione allo standard di formazione della conoscenza naturalizzato in modo da consolidarne i punti di forza e rafforzarne quelli di debolezza in una direzione funzionale all'apprendimento scolastico. Si ricorda a tale proposito che, come sostenuto già fra gli altri da McLuhan (1962) e De Kerckhove (1991), ogni medium non è solo un dispositivo tecnologico, ma anche culturale, in grado, quindi, di influenzare i criteri di ragionamento e azione dei singoli;

- in terzo luogo, creare dei ponti esperienziali che permettano agli studenti e alle studentesse di riconoscere e di organizzare le conoscenze costruite in maniera integrata, in modo da imparare sia ad astrarre dalle esperienze fatte, sia a costruire delle generalizzazioni, sia ad operativizzare il proprio bagaglio culturale. Rafforzare le competenze metodologiche di costruzione e trasmissione della conoscenza degli studenti e delle studentesse potrebbe, infatti, favorire la costruzione di un sistema culturale flessibile ed integrato, cioè in grado di mantenere la connessione fra i diversi livelli simbolici e esperienziali sperimentati.

In conclusione, si ritiene che per operativizzare le suddette linee guida, volte a rendere più funzionale il processo di *collusione* della classe e di *trasposizione didattica* degli insegnanti al fine di prevenire e/o intervenire sul disagio comunicazionale degli specifici contesti classe nei quali questi si trovano di volta in volta ad operare, un'utile strategia può essere quella offerta da un *orientamento ludico* della pratica educativa e didattica. Se, infatti, si intende l'ordine della classe come quello di un *game* (Zoletto,

2005), allora, l'insegnante, per esercitare la già citata funzione di guida del processo di *collusione* della classe, potrebbe utilizzare proprio strumenti, regole e pratiche di gioco. Queste ultime, infatti, possono essere utili sia per decodificare le dinamiche agite da studenti e insegnanti sia per orientarle in una direzione funzionale al buon esito del processo di scolarizzazione.

### 3. *Strategie e strumenti per un intervento comunicazionale sul clima di classe*

Alla luce di quanto detto, un'efficace modalità di intervento da parte dell'insegnante per *fare la classe* può basarsi sulla valorizzazione del ruolo del gioco a scuola: *fra scuola e giochi continua a rimanere una stretta articolazione. E non tanto perché nella scuola e nella classe entrino ormai sempre di più e sempre meglio metodologie didattiche strettamente imparentate con il giocare e con i giochi. Ma perché sono lo stare a (e il fare) scuola, e, soprattutto lo stare in (e il fare) classe che hanno molto a che vedere con la struttura dei giochi e con il processo del giocare.* (Zoletto, 2005: 48). Zoletto afferma che: *questo non significa naturalmente che l'adulto smetta di essere l'insegnante e il bambino smetta di essere l'allievo (anche se naturalmente i ruoli di insegnante e allievo ne escono modificati). Significa piuttosto che nessun adulto può interpretare la parte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi a rendere quel ruolo riconoscibile e riconosciuto. (...) Significa anche che sarà inevitabilmente l'insegnante a cooperare al modo in cui il bambino e il ragazzo interpretano il ruolo dell'allievo. (...) Il gioco che insegnanti e bambini giocano insieme non è sospeso nel vuoto, ma è sempre situato. Situato, ma senza per questo essere predeterminato. (...) Come tutti i giochi anche la classe può non dipendere interamente dal contesto sociale o dalle storie e dai vissuti personali di chi si trova a entrarvi. Anzi può lavorare per modificare – in meglio o talora in peggio – entrambi.* (Zoletto, 2005: 51-52)

Per *fare la classe*, dunque, occorre promuovere studi e ricerche sperimentali in grado di:

- sviluppare una teoria dell'apprendimento basata sull'unione di strategie socio-educative formali e non-formali (du Bois-Reymond, 2003);
- proporre modelli formativi più adeguati ai bisogni espressi dagli studenti capaci di costruire cimi di classe positivi, basati su dinamiche intra- e interpersonali funzionali al benessere dei singoli e della comunità.

Occorre, quindi, utilizzare in maniera integrata sia gli strumenti e le strategie socio-educative tradizionali in un ambito di apprendimento formale sia quelle legate alla tradizione dell'animazione socioculturale, dunque, generalmente adoperate più frequentemente in un ambito di apprendimento non-formale. L'animazione, in quanto strategia ludica, offre l'opportunità di

attribuire senso alle proprie esperienze, in quanto permette di agire, in un contesto protetto perché solo simulato, situazioni che altrimenti potrebbero venire solo passivamente subite. L'animazione può divenire veicolo di scoperta di sé e dell'altro, dando strumenti di interpretazione di senso e occasioni di riflessione metacognitiva (De Luigi, 2010).

In quest'ottica, si propone una definizione di gioco inteso come attività culturale che definisce uno *spazio compreso tra vincoli e opportunità*.

In primo luogo, la natura di tale attività è *coinvolgente*, dunque, capace di sostenere la motivazione interna e esterna all'apprendimento: *in knowledge-based societies, intrinsic motivation is an absolute necessity because the learner must acquire a learning habitus which motivates her or him for lifelong learning*. (du Bois-Reymond, 2003: 10). Si ritiene pertanto, che uno degli obiettivi dei sistemi di formazione e istruzione sia quello di adottare strategie didattiche e modalità relazionali in grado di far nascere o rafforzare tale motivazione. Porre l'accento sulle caratteristiche di *coinvolgimento* del gioco offre l'occasione per sottolineare quanto il focus del discorso non sia centrato sul divertimento del giocatore, bensì, come appena detto, sulla sua motivazione. Lo stesso Jenkins, parlando di gioco, sottolinea che (Jenkins, 2009, tr. it. 2010: 100): *il gioco può essere una grande fatica, non dissimile dai compiti a casa. Questo sforzo permette alla persona di padroneggiare le proprie abilità, di raccogliere materiale, o di mettere le cose al loro posto in vista di quanto di positivo ne può derivare. La chiave di lettura è che questa attività è profondamente motivata. L'individuo è disposto a sopportare la fatica perché in fondo c'è un obiettivo o uno scopo che conta molto per lui*.

In secondo luogo, il gioco, in quanto contesto organizzato di regole, offre l'occasione di far sperimentare un'organizzazione della relazione collettiva o individualizzante. In quanto attività relazionale, il gioco per il giocatore è *significativo* sia dal punto di vista affettivo che cognitivo. Il gioco ha la funzione di far abituare, in un contesto protetto, il singolo ad una virtualizzazione degli apprendimenti tali da rendere questi ultimi potenzialmente *estendibili* a tutte le eventuali *situazioni future*. In questo senso, il gioco aumenta le esperienze, le conoscenze, gli strumenti e le competenze del singolo, accrescendo la sua possibilità di decodifica e utilizzo di diversi standard culturali.

A proposito della capacità del gioco di *creare uno spazio compreso tra vincoli e opportunità*, si fa riferimento al pensiero di Huzinga (Huzinga, 1938, tr. it. 1973) per il quale tale possibilità è data da un paradosso insito nel giocare stesso. La natura di tale attività, infatti, permette di muoversi all'interno del particolare ambito definito dal sistema di regole relative al gioco che, nello stesso tempo, in cui vengono assunte dal giocatore o dalla giocatrice,

gli permettono di concepire e sperimentare (a livello simulato) opportunità che esulano dal sistema di norme che egli stesso aveva introiettato come riferimento del suo vivere quotidiano.

In relazione a questo, si può parlare di capacità *s-regolante* del giocare, ossia della capacità di creare uno scarto rispetto alla quotidianità che permette di sospendere, senza cancellare, i propri riferimenti culturali – qualora non siano funzionali al gioco-, creando la possibilità di sperimentarne di nuovi in maniera funzionale a quanto richiesto al giocatore e alla giocatrice (Rovatti, 2005), conservando contemporaneamente la possibilità di fare ritorno ai propri orientamenti normativi e valoriali una volta terminato il gioco stesso. Questa esperienza fa sì che, qualora fosse funzionale (Rovatti, 2005: 28): *quando il gioco è finito (...), la capacità “s-regolante” che abbiamo acquistato giocando possiamo riversarla su tutte le zone della nostra esistenza.*

La caratteristica *s-regolante* del gioco e le capacità che questa sostiene nel singolo sono rafforzate da quanto precedentemente sostenuto, ossia dal fatto che, proprio per il suo carattere *significativo*, ciò che è appreso attraverso il gioco diviene bagaglio culturale della persona *estendibile a situazioni future*. Il gioco, infatti, permette di (De Luigi, 2010: 37): *costruire o ampliare tempi e spazi in cui la persona può manifestarsi attraverso linguaggi differenti e sperimentare modalità di pensiero alternative.*

La crescita del bagaglio di esperienze del singolo in un contesto aperto e significativo come quello costruito dal gioco come sfondo metodologico delle differenti attività scolastiche da una parte accoglie, sostiene e accompagna il processo di apprendimento/insegnamento, dall'altra favorisce la costruzione di climi di classe positivi, intesi come condizione necessaria per quel benessere scolastico che è presupposto imprescindibile perché studenti e studentesse possano *imparare a vivere* (Morin, 2014).

Il *fare la classe* diverrebbe, quindi, gioco nel senso inteso da Rovatti per il quale (Rovatti, 2005: 9): *il giocare fa tutt'uno con l'apprendimento stesso; e non solo con l'apprendere, perché anche l'insegnare e il cosiddetto formare hanno a che fare con questo gioco, che dunque non riguarda solo studenti o scolari a qualunque titolo, ma riguarda l'esperienza della scuola nel suo complesso.*

Da una parte, il carattere di apertura del gioco è da integrare con un'altra sua caratteristica intrinseca, ossia la funzione liberatoria e catartica delle emozioni più profonde, che fa sì di aprire uno spazio in cui queste possano essere agite e elaborate, sia individualmente, sia nel confronto con i pari e con l'insegnante, nel rispetto della specificità del percorso e delle caratteristiche personali di ogni bambino/a.

Dall'altra parte, il carattere di apertura e flessibilità del gioco fa sì che

questo possa essere adoperato come modalità di *collusione* della classe e strategia di *trasposizione didattica*. Esso può divenire, infatti, un'utile riferimento di lavoro per l'insegnante, declinabile trasversalmente ai diversi obiettivi scolastici.

Il modello comunicazionale sperimentato col gioco potrebbe, quindi, essere in grado di arricchire l'approccio scolastico tradizionale, che, spesso, considera ancora il processo di formazione come un percorso di apprendimento basato sulla trasmissione di valori, regole e cultura e, cioè, come qualcosa di frontale, compiuto e definitivo, e accogliere e gestire le concrete esigenze di formazione degli studenti e delle studentesse.

### *Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca*

Il processo di apprendimento/insegnamento è un percorso continuo teso non soltanto a trasmettere contenuti, ma soprattutto:

- strumenti metacognitivi di interpretazione della complessità e elaborazione personale del sapere,
- conoscenze dei codici espressivi, linguaggi e meccanismi comunicativi e criteri di selezione fra gli stessi,
- abilità di partecipazione attiva, consapevole e critica (Jenkins, 2009).

La linea di tendenza che si può individuare è, dunque, quella di un progressivo passaggio da una concezione parcellizzata e nozionistica del sapere a una concezione che ne rafforzi la dimensione interdisciplinare e metodologica, in modo da permettere agli studenti e alle studentesse di costruire le competenze metacognitive che possano, poi, essere applicate anche ad altri settori. Come sostiene Ferri (2011: 52): quello che conta è che il metodo di studio e ricerca che (gli studenti) hanno appreso permetta loro di mantenersi aggiornati anche nei mutati scenari disciplinari e interdisciplinari che caratterizzano la loro vita di cittadini della nostra società informazionale globalizzata.

Un tale orientamento formativo è alla base di una concezione per cui (Freire, 1996, tr. it. 2004: 32): insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per la sua produzione e la sua costruzione, favorendo la crescita della consapevolezza di sé e delle proprie opportunità, l'orientamento e l'autonomia di giudizio, la capacità di utilizzare il linguaggio più funzionale al contesto, di acquisire nuove informazioni e di operativizzarle in maniera vantaggiosa, appropriata e cognitivamente e affettivamente soddisfacente. Oggi, questo comporta che alle tradizionali abilità sociali e competenze culturali si affianchino quelle di natura partecipativa proprie del contesto neomediale in quanto è importante imparare a conoscere e usare tutti gli strumenti tecnologici e culturali a disposizione, tenendo sempre presenti le



abilità che tali strumenti sono in grado di potenziare. A questo proposito Jenkins sostiene che (2009, tr. it. 2010: 92): *i giovani devono ampliare le competenze che sono loro richieste, non accantonare le vecchie competenze per far posto a quelle nuove (...) Prima che gli studenti possano essere coinvolti nella nuova cultura partecipativa occorre che imparino a leggere e a scrivere.*

Come proposto in questa riflessione, l'esperienza scolastica basata sul gioco è un modo per concretizzare e supportare l'orientamento formativo appena descritto a partire dalla costruzione di un contesto relazionale positivo e da climi di classe orientati al benessere di tutti i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento. Tale esperienza, infatti, aiuta a declinare la proposta scolastica a partire dall'esame della specificità della classe, facilitando lo sviluppo di abilità espressive e cognitive, contribuendo allo sviluppo di creatività, capacità di progettazione e feeling didattico (Morcellini, Cortoni, 2007) e prevenendo o intervenendo sulle sempre più diffuse situazioni di disagio personale che caratterizzano il contesto attuale, definito, con una fortunata e oramai classica espressione, *epoca delle passioni tristi* (Benasayag, Schmit, 2003). Tale esperienza, inoltre, riprende alcune delle caratteristiche degli spazi di apprendimento informale, in quanto lo studente può personalizzare<sup>15</sup> il proprio percorso all'interno di un orientamento che, come scrive Ferri, rende concreta (2011: 101 - 102): *una nuova grammatica "didattica" per la scuola e le istituzioni formative che viene ridefinita ponendo l'enfasi su concetti quali comunità di apprendimento, centralità dello studente, apprendimento personalizzato, educazione alla cittadinanza partecipazione democratica.* Studenti e studentesse si sentono, così, più motivati a contribuire al processo attivato, costruendo nuova conoscenza, proponendo soluzioni innovative e scambiando le proprie risorse e ruoli con quelle degli altri (Jenkins, 2009). L'incremento della ricerca pedagogica e sociologica in tal senso sarebbe una importante risorsa per rafforzare, sistematizzare e disseminare le buone prassi già in atto in alcune scuole, facendo in modo che la loro conoscenza divenga patrimonio a cui sia la comunità scientifica che gli esperti del settore possano attingere per future progettazioni.

Per dare seguito a quanto elaborato e operativizzare i principi teorici qui emersi è stata attuata da chi scrive, in collaborazione con le insegnanti e le esperte e gli esperti esterni della classe terza della scuola primaria Don Milani (Istituto Comprensivo I, Pescara), una sperimentazione didattica atta a favorire processi di comunicazione efficaci fra insegnanti e studenti e studentesse e intervenire in senso migliorativo sul clima di classe.

---

<sup>15</sup> La personalizzazione è una tendenza specifica sia della cultura partecipativa dei nativi sia delle più recenti teorie pedagogiche. (...).

Si rimanda a numeri successivi della presente rivista per un approfondimento su quanto emerso.

### Riferimenti Bibliografici

- Benasayag M., Schmit G. (2003), *Les Passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale, La Découverte, La Decouverte, Paris, tr. it. (2004)*,
- Bettelheim B. (1967), *L'amore non basta*, Ferro, Milano
- Bettelheim B. (1976), *La fortezza vuota*, Garzanti, Miano
- Brezinka W. (2002), *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Armando Editore,
- D'amore B., Fandino Pinilla M.I. (2012), *Matematica, come farla amare. Miti illusioni sogni e realtà*, Giunti, Firenze
- De Kerckhove D. (1991), *Brainframes. Technology, mind and business*, Bosch & Keuning, Utrecht, tr. it. (1993), *Brainframes. Mente tecnologia e mercato*, Baskerville, Bologna
- Delors J. (a cura di) (1996), *Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo: Learning: the treasure within*, Unesco editions, Paris
- De Luigi R. (2010), *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale*, Società editrice Internazionale, Torino
- Du Bois-Reymond M. (2003), *Study on the links between formal and non-formal education*, in Directorate of Youth and Sport Strasbourg, *Study on the links between formal and non-formal education*, March 2003 ([http://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc\\_pogiovanili/COE\\_formal\\_and\\_nonformal\\_education.pdf](http://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc_pogiovanili/COE_formal_and_nonformal_education.pdf))
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Mondadori, Milano
- Freire P. (1996), *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo, tr. it. (2004) *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino
- Goffman E. (1961), *Fun in Games*, in *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, tr. it. (2003), *Divertimento e gioco*, in Id, *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna
- Goffman E. (1961), *Role Distance*, in *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, tr. it. (2003), *Distanza dal ruolo*, in Id, *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna
- Huzinga J. (1938), *Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*, Wolters-Noordhoff, Groningen, tr. it. (1973), *Homo Ludens*, Einaudi, Torino
- Jenkins H.(2009), *Confronting the challengers of participatory culture: Media Education for the 21st century*, MIT Press, Cambridge, tr. it. (2010), *Culture partecipative 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
- McGee J. et al. (1987), *Gentle teaching: a non aversive approach to helping persons with mental retardation*, Human Scinces press, New York

McLuhan M. (1962), *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto, tr. it. (1976),

Galassia Gutenberg. *Nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma

Morcellini M., Cortoni I. (2007), *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson,

Trento

Morin E., (2014), *Einsegner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud/Play bac, Arles, tr. it. (2015), *Insegnare a vivere*.

Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Cortina ed., Milano

Pollo M. (1980), *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LDC, Torino

Rogers C. (1973), *La libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze

Rothstein A. (a cura di) (1990), *Tendenze attuali della psicoanalisi*, Boringhieri, Torino

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

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

***Abbonati a***

**QUALEDUCAZIONE**

***un anno euro 30,00***

***richiedendo la fattura all'Editore Pellegrini  
per documentare come hai speso i 500 euro***

***di contributo del MIUR.***

***Grazie***