



TEATRO DELLE IDEE

UN DIVERSO PUNTO DI VISTA RISPETTO A QUELLO ESPRESSO DA G.DOTTI NELL'ARTICOLO "S'IMPARA SGOBBANDO (E NON GIOCANDO)", PROFESSIONE DOCENTE, N.6, 2014.

«QUANDO IL GIOCO SI FA DURO, I DURI INIZIANO A GIOCARE».

di Giuseppe Torchia*

Sul "giocare" e lo "sgobbare"
Nel pensiero pedagogico il concetto di *gioco* considerato in senso epistemologico come generatore di conoscenza, abilità, competenze sociali e, in senso evolutivo, come foriero dello sviluppo affettivo-emotivo dei bambini, è ritenuto fondamentale punto di riferimento teorico per le pratiche educativo-didattiche da attuare nelle prime fasi della scolarizzazione (dall'asilo-nido alla scuola primaria).

Nella scuola secondaria il gioco sembra perdere improvvisamente qualsiasi valenza cognitiva e/o educativa per lasciare il posto a pratiche didattiche per lo più basate su forme trasmissive del sapere. Di fatto anche nel campo degli studi dello sviluppo preadolescenziale e adolescenziale il riferimento pedagogico al gioco sembra svanire.

Va tuttavia considerato che in diversi ambiti della cultura il gioco conserva un suo valore conoscitivo, sociale e didattico. Nell'Arte, nel Teatro e nella Filosofia esso è considerato principio generatore del pensiero creativo. Nella ricerca didattica le metodologie ludiche sono proposte come modalità di lavoro efficaci per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.⁽²⁾ Nella stessa scuola secondaria il gioco come strumento che favorisce il coinvolgimento sensomotorio, cognitivo e affettivo dei ragazzi ritrova un suo posto nei progetti educativi condotti da esperti esterni.

Non possiamo pertanto proporre un'accezione del *gioco* e del *giocare* basate sul senso comune. Il gioco non va confuso con il culto del divertimento e il suo corollario festaiolo dilaganti nella nostra società. Queste considerazioni non contraddicono l'idea che nella vita occorra faticare per tentare di raggiungere risultati positivi. Malauguratamente nel nostro "grande" paese questo appello alla fatica è percepito nei termini di "fatica sprecata" perché il merito ha una scarsa rilevanza, perché le condizioni socio-economico-culturali di molte famiglie non consentono a tanti ragazzi di affrontare con successo il percorso scolastico, perché per l'occupazione alla fine ciò che conta sono le "relazioni amicali", perché il lavoro professionalmente qualificato è un miraggio che costringe molti giovani ad emigrare all'estero ecc.

Insuccesso formativo e dispersione scolastica

Il problema dell'insuccesso scolastico è indissolubilmente legato al fenomeno della dispersione scolastica termine con cui si indica l'insieme di quei fenomeni che comportano un rallentamento e un'interruzione del percorso scolastico prima del conseguimento del titolo terminale (3). Le ricerche degli ultimi dieci anni (4) considerano due fattori: i fattori socio-economico-culturali, detti anche fattori esogeni, ed i fattori interni al mondo scolastico, detti anche fattori endogeni (5). In generale rientrano nel secondo gruppo: **le ripetenze; la rigidità dei percorsi didattici e della struttura organizzativa che rendono difficili azioni di recupero a fronte di insuccesso; le metodologie di insegnamento poco inclusive rispetto alla diversità di culture e di linguaggi presenti nel gruppo-classe; le carenze strutturali diffuse (edifici, laboratori, sussidi, attrezzature); ecc.**

In una cornice di questo tipo la "ripetenza" mostra una debolezza funzionale in quanto non riesce a svolgere un ruolo propulsivo capace di generare un miglioramento degli apprendimenti. Il mito delle bocciature come indicatore di severità e serietà, tanto caro all'ex-ministra Gelmini, non trova riscontro negli effetti reali che esso produce. I rapporti *Eurydice* del 2011, quelli PISA succedutisi dal 2000 in poi e le rilevazioni degli apprendimenti del 2011 del Servizio Nazionale di Valutazione (6) hanno accertato l'inefficacia della bocciatura come strumento d'innalzamento delle competenze. **In Italia gli studenti che a quindici anni frequentano ancora la prima superiore o addirittura la terza media sono quelli**

che hanno i peggiori risultati. A ciò si aggiunga il fatto che per le fasce più deboli la bocciatura spesso non si traduce in ripetenza ma in abbandono.

Impegno e responsabilità

In tutte le ricerche citate non si fa alcuna distinzione tra alunni ripetenti per gravi lacune e alunni ripetenti per mancanza d'impegno in quanto tale distinzione è ininfluente ai fini dell'analisi dei dati. La ripetenza, anche quando ha un carattere sanzionatorio, si suppone sia finalizzata ad un miglioramento del rendimento degli alunni. Inoltre, da un punto di vista sistemico, **l'impegno e la responsabilità non possono essere considerati tratti distintivi di un soggetto, "variabili indipendenti" dal contesto scolastico in cui si manifestano.** Si può essere, ad esempio, "disadattati" in rapporto ad un contesto ma non in rapporto ad altri. La necessità di considerare tutti gli elementi del contesto e le loro relazioni dovrebbe indurci ad evitare le facili semplificazioni basate su coppie opposte: impegno/disimpegno, responsabilità / irresponsabilità.

Il senso di responsabilità, inteso come consapevolezza dell'aspetto sociale ed etico delle proprie azioni e delle conseguenze che possono produrre, s'impara attraverso un percorso formativo che prende forma lentamente all'interno di una dimensione intersoggettiva. **Ogni persona costruisce la propria identità in relazione all'altro da sé: il mondo esterno e gli Altri.** Questo suo *essere-nel-mondo-con-gli-altri* conferisce al suo comportamento una storicità che la costituisce come soggetto "collocato in un determinato spazio ed in un determinato tempo, ma anche vincolato dalla presenza degli altri e dalla stessa storia di questi altri, specie se sono altri significativi per la persona, come sono i genitori, gli insegnanti, ecc." (7).

All'interno delle relazioni in cui siamo iscritti noi giochiamo un ruolo attivo ma il nostro costituirci come soggetti attivi, cioè come persone mosse da azioni *intenzionali*, è il risultato di un lento processo formativo che dovrebbe condurci oltre la condizione di navigatori in balia delle onde (8). E le onde nel mondo contemporaneo non conducono nella direzione sperata perché forze centrifughe ci spingono lontano dal *principio di responsabilità*, ancor più in un paese come l'Italia contrassegnato da uno sfacelo etico-economico. Per questo la scuola deve remare controcorrente evitando di adottare risposte semplici a questioni complesse.

*Docente di scuola secondaria di I grado, ex-docente di scuola materna e di scuola elementare

2) Si veda: Caon F., Rutka S., *La glottodidattica ludica*, http://lvenus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glottodidattica_ludica_teorica.pdf

3) Benvenuto G., Bettoni C., *"L'abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore, uno studio delle sue componenti e motivazioni"* in *Scuola e Città*, XLIV, 8, pp. 349-357, 1993.

4) Si veda:

- *La dispersione scolastica Indicatori di base per l'analisi del fenomeno Anno Scolastico 2004/05*. M.P.I. - Direzione Generale Studi e Programmazione;

- *La dispersione scolastica nella provincia di Torino* (indagine IARD), 2007.

- *Prevenzione dell'abbandono scolastico*, Consorzio Istituti Professionali Associati Toscani.

5) Morgagni E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 1998.

6) - Si veda:

- Pedrizzi T., *Ripetenza in Italia e fuori*, http://lospitiweb.indire.it/adi/Ripetenza11/rip1_frame.htm.

- *La ripetenza nella istruzione obbligatoria in Europa: normativa e dati statistici*, Quaderno Eurydice, Commissione Europea, 2011 *When students repeat grades or are transferred out of school: what does it mean for education system?* PISA in focus n. 6 luglio 2011.

- *Le rilevazioni degli apprendimenti a.s. 2010 -11*, Rapporto del Servizio Nazionale di Valutazione, 2011.

7) Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, p.192, 1996.

8) Savater F., *Il coraggio di scegliere*, Laterza, Bari, pp.27-39, 2006.

Ringrazio il professor Torchia per il suo intervento, che ho letto con interesse.

I contenuti e le argomentazioni che il collega presenta sul ruolo che la pedagogia riserva al gioco nel processo di apprendimento mi sono noti avendoli discussi, come la maggior parte degli insegnanti, nei corsi di aggiornamento, in particolare all'inizio della mia carriera di docente (siamo nei primi anni novanta ed erano, diciamo, popolari).

Per alcuni anni ho praticato con convinzione (per mettere in pratica quanto appreso nei corsi di aggiornamento), spesso in team con i colleghi del Consiglio di classe, alcune di queste attività. Tuttavia i risultati non sono solo stati deludenti, ma addirittura controproducenti.

Infatti, a proposito del contesto ambientale e del mondo che cambia, mi sembra di poter affermare che nelle mie classi incontro sempre più spesso alunni e alunne che vivono in un mondo "virtuale", nel quale il gioco-finzione è la regola. Dove la realtà non esiste, ma è semplicemente una proiezione del proprio mondo.

Ho così imparato, non si finisce mai d'imparare, che insegnare il principio di realtà (che Eco definisce uno dei compiti fondamentali della Letteratura), cioè educare alla responsabilità dell'impegno gli alunni, è un obbligo-dovere per gli adulti insegnanti; è, inoltre, il modo per dire loro che non sono più "bambini", ma cittadini che hanno diritti e doveri.

Gianluigi Dotti