

Pubblicato il: aprile 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Cinema and film analysis as *serious game* for the university *active learning*:
analysis of a good pedagogical and didactic laboratory practice**

**Il dispositivo cinematografico come *serious game* nell'*active learning*
universitario: analisi di una buona pratica laboratoriale**

di

Irene Gianceselli

irene.gianceselli@uniba.it

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Abstract:

“We can always do something. Didactic itineraries for legality” (Gianceselli, 2023)¹: in this project the serious game is built in four phases. The classroom’s setting is the simulation of a debate with the dialogical paradigm already experimented by Pasolini in the theatrical field and the use of both cinema and film analysis are considered as a unique “pedagogical third” (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016; Gianceselli 2022a; 2022b) and a device for serious game that disregards the dimension of “fun” *tout court* developing both educational and leisure dimensions leaving outdoor. Cinema thus becomes a learning tool for the professional development of future educators and teachers and for the democratic community. The practice involves the meta-cognitive dimension of the learning process, as demonstrated by the documentary that involves students considering them

¹ Winning project of the V Call “Universities for legality” 2022 promoted by the Fondazione Falcone that involved over three hundred students of the L-19 and LM-85bis of the Department For. Psi. Com. (University of Bari Aldo Moro). Promoter and committee of the project Dr Irene Gianceselli, Prof.ssa Loredana Perla supervisor; with the support of the cultural Association Felici Molti (Bari).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15221

partners in the training process, putting into practice the *Student Voice* framework (Grion & Cook-Sather, 2013).

Keywords: Serious game; active learning; Pier Paolo Pasolini; student voice; teaching & learning

Abstract:

Si analizza come caso di studio il laboratorio “Possiamo sempre fare qualcosa. Itinerari didattici per la legalità” (Gianceselli, 2023)²: nel progetto il *serious game* è costruito in quattro fasi. Il percorso in aula è impostato con l’utilizzo simulatorio del paradigma dialogico già sperimentato da Pasolini in ambito teatrale e il film integrato alla sua analisi sono considerati come un inscindibile “terzo pedagogico” (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016; Gianceselli 2022a; 2022b). Il film e la sua analisi sono dunque un *serious game* che prescinde la dimensione del “divertimento” *tout court* sviluppando la funzione formativa/educativa e quella ludica anche nell’*outdoor*. Il cinema diventa quindi uno strumento di apprendimento per lo sviluppo professionale dei futuri educatori e insegnanti e per la comunità. La pratica investe la dimensione metacognitiva del processo di apprendimento come dimostra il documentario che coinvolge gli studenti considerandoli *partner* del processo formativo mettendo in pratica il *framework Student Voice* (Grion & Cook-Sather, 2013).

Parole chiave: Serious game; active learning; Pier Paolo Pasolini; student voice; teaching & learning

1. Perché e come intendere il film e la sua analisi un *serious game*?

Per rispondere a tale domanda ci sembra doveroso partire dalla questione posta alla base della sperimentazione: come “educare gli educatori” (Gramsci, 1967) facendo del cinema un dispositivo didattico efficace? Tanto in ambito internazionale (Boals & Banks, 2020), quanto in ambito nazionale (Tinella & Bosco et alii, 2022) si è oramai consapevoli di come i *media* e soprattutto i *social media* stiano trasformando le dinamiche politico-sociali ed educative in particolare dopo la pandemia da “SARS – Cov 2”. Se da un lato i nuovi *media* possono essere considerati potenzialmente come strumenti utili alla democratizzazione e alla difesa della *superdiversity* (Vertovec, 2007), dall’altro fomentano e amplificano episodi di odio razziale offrendo riferimenti spesso anti-educativi alle nuove generazioni che si ritrovano ad assorbire passivamente i prodotti della mediatizzazione del vivere comune. Prima di analizzare i *social media* è stato proposto alle e agli studenti del Corso di Didattica Generale (LM85-bis, UniBa) un percorso di avvicinamento al cinema come mediatore: si tratta infatti di analizzare tecniche e poetiche antesignane su cui si basano gli attuali prodotti virali e stabile se e quando il cinema diventa un “terzo pedagogico” (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016) non soltanto nell’insegnamento *tout court*, ma proprio nella dinamica formativa istituita tra intellettuale e società (Gianceselli, 2022a; 2022b). Al film, pertanto, è stata accostata l’analisi del film e delle sue basilari peculiarità linguistiche, quindi strutturali e poetiche. Il laboratorio, basato sul *framework* teorico *Student Voice* (Fielding, 2004; Grion & Cook-Sather, 2013), è stato impostato a partire da

² Progetto vincitore del V Bando “Le Università per la Legalità” 2022 promosso dalla Fondazione Falcone che ha coinvolto oltre trecento studentesse e studenti dei CdL L-19 e LM-85bis del Dipartimento For. Psi. Com. dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Proponente del progetto dott.ssa Irene Gianceselli, referente prof.ssa Loredana Perla; con il sostegno dell’Associazione culturale Felici Molti (Bari).

quello che chi scrive definisce come metodo di ascendenza pasoliniana (Ganeselli, 2022a; 2022b; 2023) che si appresta a essere formalizzato da chi scrive. Da Pasolini, in particolare dal suo *Manifesto per un nuovo teatro* (1968), vengono infatti riprese tre azioni perfettamente sostenute dai principi dell'*active learning* che integrano la postura attivistica grazie all'impostazione gramsciana dell'educazione secondo cui l'essere umano è tutta una formazione storica, ottenuta con guida e esercizio costante (Gramsci, *LC*, 140, a *Giulia*, 30 dicembre 1929). Di fatto, si tratta di schematizzare le tre essenziali regole del gioco del laboratorio inteso come *serious game* (Abt, 1975) qui proposto come oggetto di studio:

1. il dialogo paritario: il docente condivide con lo studente una certa parità all'interno del dibattito, ma ciò non implica che il docente perda il suo ruolo di guida, anzi, se il docente non ha programmato un percorso all'interno del laboratorio e una serie di obiettivi, tale postura determinerà il fallimento del processo educativo. La parità nel dialogo pasoliniano si ottiene solo ed esclusivamente nell'opportuna chiarezza dei processi e degli obiettivi di apprendimento e facendo in modo che per il gruppo di lavoro il *setting* del *serious game* presenti caratteristiche spazio-temporali in grado di preservare il *flow* (Csíkszentmihályi, 1990);
2. la definizione dei ruoli all'interno del processo formativo: la/lo studente può esprimere le proprie idee avendo a disposizione la possibilità di simulare un ruolo specifico durante le esercitazioni partendo da quello dello spettatore; poi conquistando quello del critico cinematografico che analizza il film e quindi la poetica del regista; ancora quello del regista; e infine quello del docente che si interroga sulla possibilità o meno di utilizzare un determinato film come mediatore didattico basandosi sugli apprendimenti acquisiti durante la sperimentazione dei precedenti ruoli;
3. la "trasparenza sul pensiero": il docente stimola la possibilità di una "trasparenza sul pensiero", cioè la capacità di comprendere il testo e trasmetterlo a propria volta, in questo caso si tratta del testo filmico, stimolando l'analisi e la trasmissione dei significati e dei valori sociali e politici che immagini, suoni, azioni, parole, montaggio e scelte tecniche sussumono; stimolando un uso critico del *media* e rifuggendone l'assorbimento passivo.

Ecco che, in un laboratorio così impostato, le caratteristiche essenziali del *serious game* emergono poiché "l'educazione (nelle sue varie forme) è l'obiettivo principale piuttosto che l'intrattenimento" (Michael & Chen, 2005, p. 17), l'apprendimento è l'esito dell'esperienza in contesto e della riflessione su esso (Schön, 1983), le e gli studenti hanno sperimentato effettivamente quattro tipologie di libertà: di sperimentare (fra diverse opportunità e varianti); di fallire senza particolari conseguenze negative, anzi, valorizzando e stimolando la riflessione metacognitiva anche e soprattutto nell'imprecisione; di provare identità con ruoli professionali ben precisi e in virtù della futura professione, vestendo ruoli e punti di vista differenti, e di sforzo, scegliendo il tipo di impegno che si intende investire durante le fasi del laboratorio e durante le esercitazioni (Osterweil, 2007). Tali libertà, che facevano parte delle regole del gioco laboratoriale, hanno avuto ricadute anche nell'apprendimento, incoraggiando gli studenti a esplorare e apprendere da vari contesti (Klopper, Osterweil & Salen, 2009). La dimensione individuale, poi, si è integrata a quella collettiva: si sono sviluppate interazioni tra piccoli gruppi sia dentro che fuori dall'aula universitaria, è stato valorizzato

il *team-building* e la collaborazione/cooperazione nell'affrontare le esercitazioni (Sedano et alii, 2013) e le prove dello sviluppo delle due dimensioni vengono rispettivamente: dall'esercitazione "Caro Giovanni Falcone," per la quale le e gli studenti hanno sperimentato il genere epistolare e la scrittura di sé; dal prodotto audiovisivo (un cortometraggio di genere documentario) costruito con l'apporto dell'intero gruppo durante i due incontri conclusivi del laboratorio – uno con il regista di riferimento Pierfrancesco Diliberto, l'altro dedicato alla riflessione metacognitiva sull'apprendimento – (Gianceselli, 2023). Considerando la schematizzazione di Manczewski (2013) sugli artefatti ludici (Figura 1; proposto da Imbellone & Marinensi; 2016), possiamo affermare che il laboratorio ottiene un posizionamento rilevante poiché alle finalità serie (educare gli educatori alla legalità e stimolare la formazione di una cultura della legalità e di una deontologia professionale nel *lifelong learning*) unisce un elevato *gameplay* (sperimentare attraverso il dibattito i ruoli dello spettatore, del critico cinematografico, del regista e del futuro docente). Certo, nel nostro caso di studio, il "gioco serio" va necessariamente inteso come il laboratorio nel suo complesso che usa come strumento digitale principale un prodotto audiovisivo vissuto da una collettività (si considerino le proiezioni nel cinema e nell'aula universitaria), le esercitazioni individuali e il dialogo di tipo pasoliniano condiviso in aula con la guida del docente che supporta i processi di apprendimento metacognitivi.

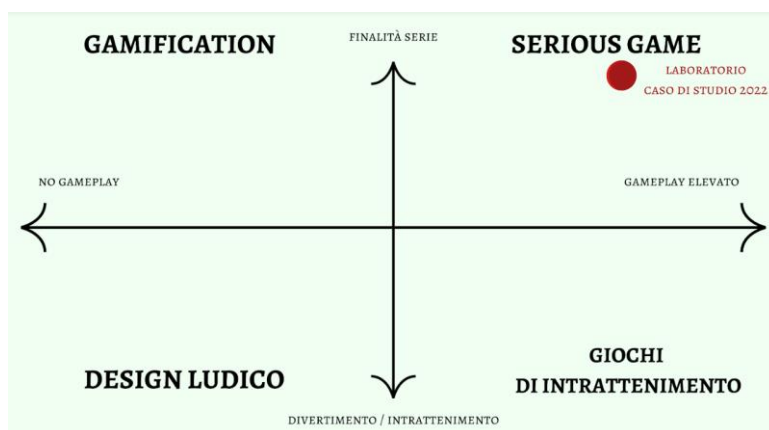


Figura 1 - Posizionamento del laboratorio-caso di studio rispetto alla schematizzazione di Manczewski sugli artefatti ludici

2. Le fasi del laboratorio: la struttura e i contenuti

Il laboratorio *Possiamo sempre fare qualcosa. Itinerari didattici per la legalità* (Gianceselli, 2023) si configura quindi come un *serious game* in quattro fasi come schematizzato in Figura 2.

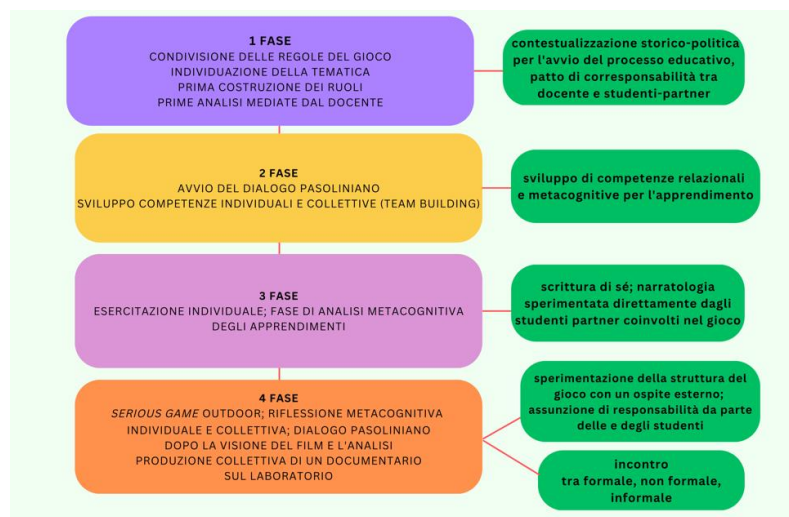


Figura 2 - Schematizzazione del laboratorio "Possiamo sempre fare qualcosa. Itinerari didattici per la legalità 2022", film e analisi del film come serious game

La prima fase identifica nell'ambito della tematica educativa (l'educazione alla legalità) il regista di riferimento e una filmografia per la didattica. Viene inoltre fornito alle e agli studenti un orizzonte storico per orientarsi nell'analisi a partire dal Neorealismo, in particolare quello di Vittorio De Sica. Viene poi istituito un paragone tra il documentario *Comizi d'amore* di Pier Paolo Pasolini (1965) e quello di Pierfrancesco Diliberto *Orfani di mafia* (15 ottobre 2008, *Il testimone*) approfondendo già il linguaggio, la poetica e lo stile dei due registi e valutando la loro azione sulla realtà rispetto alle epoche e ai contesti sociali specifici. Già in questa prima fase gli studenti sperimentano due ruoli distinti in modo simultaneo e attivano un processo auto-formativo nella dinamica di gioco: da spettatori diventano critici del documento filmico modificando punti di vista e acquisendo competenze specifiche della disciplina che potranno essere impiegate nella professione futura e nel *lifelong learning* anche in contesti non formali e informali. Nella seconda fase sono proposte interviste, documentari e documenti relativi all'attività di magistrato di Giovanni Falcone, in particolare vengono proposte letture in gruppi distinti di *Cose di Cosa Nostra* (Falcone & Padovani, 1991) e *Io posso. Due donne sole contro la mafia* (Lillo & Diliberto, 2021). In questa fase il dibattito e la gestione dei ruoli si fanno più delicati: il docente deve mantenere la parità nel dialogo, ma deve conservare anche la sua forza mediatrice, il suo ruolo di guida nella dinamica del confronto per garantire una corretta assimilazione e concettualizzazione durante l'apprendimento. Qui si sviluppano competenze metacognitive individuali e collettive a partire da azioni di *team-building*. Il dialogo comprende in questo caso anche la stimolazione della capacità di restituire ciò che si è appreso dalla lettura: gli studenti coinvolti devono mostrarsi "trasparenti sul pensiero" come indicato dall'impostazione pasoliniana (Gianceselli 2022a; Gianceselli 2022b) così come faranno poi durante l'incontro con il regista nella quarta fase. L'esercitazione "Caro Giovanni Falcone," rappresenta la terza fase: qui la scrittura diventa sia mezzo narratologico nella dinamica del *serious game* che fase metacognitiva mediante la scrittura di sé. Si impara a valutare quanto appreso senza la mediazione di una autorità esterna, si pianificano ed eseguono operazioni cognitive affinché l'apprendimento si realizzi in tutta la sua efficacia, si esplora la propria "zona di sviluppo prossimale" (Vigotskij, 1990). La quarta fase è ripartita in tre momenti: il primo è l'incontro con il regista Pierfrancesco Diliberto

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15221

(Pif) e in questo caso il dibattito è totalmente affidato alle e agli studenti. Sono infatti loro a porre le domande in base all'analisi dei primi due film – cioè *La mafia uccide solo d'estate* (2013), *In guerra per amore* (2016) – sviluppata in aula assieme alla docente. Il secondo momento è la visione di *E noi come stronzi rimanemmo a guardare* (2021), il terzo film del regista, in una proiezione aperta anche alla città in una sala cinematografica. Viene così promossa una azione del *serious game* nell'*outdoor*: l'istruzione formale raggiunge spazi non formali e informali. Studenti e cittadini, infatti, condividono insieme uno spazio e un tempo di apprendimento, di confronto e in questo caso gli studenti sperimentano anche tre differenti ruoli in modo simultaneo poiché sono spettatori, critici e al tempo stesso educatori che propongono l'incontro trasversale e sinergico tra *formale* e *non formale*, confermando il *serious game* come valido strumento di apprendimento, di sviluppo professionale e personale oltre che di comunità (Breuer & Bente, 2010). Il terzo momento della quarta fase è un ulteriore dibattito riguardo ciò che il gruppo di lavoro, composto da 300 studenti, ha vissuto nei primi due momenti della quarta fase, cioè l'incontro con il regista e la visione del film in sala con la città: viene quindi raccolta la voce degli studenti che sarà poi inserita nel documentario dedicato a queste due giornate di laboratorio.

3. Il monitoraggio: esiti quali-quantitativi della ricerca³

L'obbiettivo del laboratorio è rispondere a due domande di ricerca:

1. come “educare gli educatori” (Gramsci, 1967) facendo del cinema un dispositivo didattico efficace?
2. è possibile considerare il cinema (inteso come dispositivo unico formato dal film, dall'analisi del film e dal *debate*) un *serious game* per attivare un progetto educativo nell'*active learning* universitario che abbia come risultato la diffusione di un *ethos* democratico (Elia, 2014)?

Al termine delle 24 ore di laboratorio (4 ore settimanali) è stato somministrato un questionario con domande di indagine a scala Likert e domande aperte specifiche sull'attività del laboratorio con un approccio tipico di *primary research* basato sul *framework method* (Gale et al., 2013). L'analisi dei dati qualitativi, cioè la post-codifica delle evidenze rilevate dalle risposte aperte, è stata impostata con una metodologia basata sulla lettura ripetuta del *corpus* dei dati che ha evidenziato per ciascuna domanda le tematiche ricorrenti poi aggregate per aree di significato che hanno generato un insieme di categorie (Batini et al., 2020) con il quale rendere le risposte statisticamente quantificabili con il software R Commander. Su 300 frequentanti dichiarati il questionario è stato compilato da 232 unità, cioè il 77,40%. Il 95,30% dei partecipanti risulta essere di sesso femminile (una variabile sociodemografica non trascurabile: in maggioranza sono le donne a studiare per diventare insegnanti, maestre o educatrici). La Figura 3 riporta le percentuali di risposta alla domanda “Ritieni il laboratorio pertinente e interessante rispetto al tuo CdS e per la tua futura professione?” in una scala da 1 a 5 (dove per 1 si intende non pertinente; per 5 molto pertinente).

³ I dati presenti in questo paragrafo sono stati pubblicati anche nel saggio *Possiamo sempre fare qualcosa, itinerari didattici per la legalità 2022: con una antologia delle lettere a Giovanni Falcone delle studentesse UniBa* (Gianceselli, 2023) e proposti nei contributi estesi di chi scrive presentati al Convegno GEO CRUI 2023 (1-3 febbraio 2023, Bari). <https://geo.uniud.it/eventi/geo-2022/strategie-didattica-universitaria>

“Ritieni il laboratorio pertinente e interessante rispetto al tuo CdS e per la tua futura professione?”	%
1 – non pertinente	0
2 – poco pertinente	1,70
3 – abbastanza pertinente	10,30
4 – pertinente	39,70
5 – molto pertinente	48,30

Figura 3 – Percentuali di risposta alla domanda del questionario “Ritieni il laboratorio pertinente e interessante rispetto al tuo CdS e per la tua futura professione?”

Tra i partecipanti all’incontro del 12 dicembre il 98% (il restante 2% non era presente all’incontro) ha espresso una valutazione pienamente positiva riguardo l’impostazione dialogica dell’incontro con il regista Pierfrancesco Diliberto e nel complesso il 96% sottolinea un interesse e un coinvolgimento maggiore nella visione del terzo film *E noi come stronzi rimanemmo a guardare* (2021). Alla domanda aperta “Abbiamo analizzato la figura del regista e quella dell’insegnante considerando le somiglianze tra le due professioni. Se tu fossi un regista quale storia racconteresti ai tuoi allievi e perché la sceglieresti?” il 100% delle risposte riprende temi sociali e si concentra sul valore della memoria: dalle lotte identitarie delle minoranze etniche, alle rivendicazioni di emancipazione femminile in ambito politico, sociale, lavorativo anche contemporanee, dalle riflessioni sul rapporto madre-figlio alla difesa della propria identità sessuale con riferimento in particolare all’omosessualità maschile, fino alla memoria storica (le Guerre Mondiali, la Shoah, le persecuzioni etniche, le stragi mafiose e la recente pandemia). Non mancano poi riferimenti a concetti più astratti come l’amicizia e l’amore e solo una studentessa indica che sarebbe interessata ad approfondire quella che il filosofo Byung-Chul Han definisce la moderna *infocrazia* cioè un’era in cui l’ottenimento del potere è possibile grazie al possesso delle informazioni: di fronte alla rivoluzione digitale il nuovo principio della sovranità dovrebbe essere riscritto in tali termini: «sovrano è colui che dispone delle informazioni in rete» (Han, 2021, p. 16). Lo 0,86% ha risposto “no” alla domanda “In futuro pensi di utilizzare il cinema come dispositivo didattico nella tua professione?” e il 99,14% ha risposto sì alla domanda “Hai trovato didatticamente efficace/interessante/stimolante l’impostazione dialogica del laboratorio?” aggiungendo alla valutazione positiva che questa è stata determinata dalle tematiche, dal metodo proposto e quindi dal coinvolgimento attivo e costante degli studenti, dalla (apparente) spontaneità con cui i processi meta-cognitivi sono stati attivati dal dialogo e dall’analisi di forme e contenuti, dall’uso del cinema come dispositivo didattico. Circa il 3% ha ammesso di avere avuto difficoltà a causa degli spazi non adeguati allo svolgimento del laboratorio (aule non abbastanza capienti) e a causa dei dispositivi non perfettamente funzionanti e quindi inclusivi per la fruizione dei prodotti audiovisivi. La Figura 4 riporta le percentuali di risposta alla domanda “Dopo l’esperienza del 12 dicembre e dopo il laboratorio sei più o meno motivato/a a vivere l’esperienza del cinema in sala?” in una scala da 1 a 5 (dove per 1 si intende non motivato/a; per 5 molto motivato/a).

“Dopo l’esperienza del 12 dicembre e dopo il laboratorio sei più o meno motivato/a a vivere l’esperienza del cinema in sala?”	%
1 – non motivato/a	0,40
2 – poco motivato	1,70
3 – abbastanza motivato	5,60
4 – motivato	25,00
5 – molto motivato	67,20

Figura 4 – Percentuali di risposta alla domanda del questionario “Dopo l’esperienza del 12 dicembre e dopo il laboratorio sei più o meno motivato/a a vivere l’esperienza del cinema in sala?”

4. Conclusioni

Se consideriamo che:

1. il “sé transazionale” (Bruner, 1992) è strutturato a partire dall’intersoggettività e dal contatto con le dinamiche socio-culturali della contemporaneità;
2. l’identità è una “relazione interattiva” (Gardner, 1983) tra soggetto, attività e ambiente culturale edificato dai media (Salzano 2008, p. 33);
3. la democrazia è un processo messo in atto da “una comunità di ascoltatori” attivi (Han, 2022)

è possibile considerare il laboratorio qui proposto come *serious game* che mantiene le sue istanze di simulazione e di ibridazione con il digitale, ma che fornisce soprattutto gli strumenti tecnici per un utilizzo consapevole e democratico delle piattaforme digitali, oramai potenti tecnologie di relazione sociale che attivano costantemente processi identitari e relazionali tipici della società in rete (Comunello, 2010, p. 13-14). Certo, sviluppare in un contesto di *serious game* competenze e abilità metacognitive da impiegare poi in ambito personale, professionale e comunitario senza perdere il rapporto con il proprio corpo che pensa lo spazio di azione e di formazione pare essere un obiettivo piuttosto ambizioso, ma pienamente raggiunto se si guardano le testimonianze delle e degli studenti nel documentario e nelle lettere a Giovanni Falcone (Gianceselli, 2023). Un risultato possibile grazie a una visione multidisciplinare e transdisciplinare che mira a valorizzare da un lato i talenti degli studenti partner coinvolti, dall’altro intende offrire gli strumenti utili per valutare e attivare i prodotti mediali oramai intrinsecamente ideologici, che influenzano scelte politiche oltre che di vita (Buckingham, 2020). Naturalmente né una buona pratica laboratoriale, né una formalizzazione, se mantenute istanze teoriche aleatorie e pratiche isolate, possono trasformarsi in nome dell’arte di educare (Dewey, 2000), ma dal laboratorio emerge che film e analisi del film intese come *serious game* possono essere sviluppati nella forma della pratica educativa per un modello improntato sull’*ethos* democratico. La scuola, l’università, i luoghi della cultura e della vita in comune hanno il compito di trasformare i sudditi in cittadini (Elia, 2014), specie in un tempo ambiguo e complesso come il nostro presente nel quale infuria la “fugacità dell’informazione nel vento digitale” (Han, 2022, p.78). Una delle valutazioni poste in evidenza dalle e dagli studenti nella fase di riflessione metacognitiva sul laboratorio è che i doveri di un autore e quelli di un educatore devono tornare a

mettere al centro dell'agire educativo (Perla & Riva; 2016) l'idea che la democrazia è il presupposto per lo sviluppo umano (Dewey, 2000). Ma educare i cittadini del futuro significa “educare gli educatori” del presente e consentire al gioco di avere delle regole ben precise affinché possa garantire quella che Hannah Arendt chiamava la solidità dell'essere. Un gioco serio che oltre a contenere l'idea della *sineciosi* pasoliniana, cioè della capacità di dare voce all'“antitesi”, alla contraddizione presente nel reale (Fortini, 1993), conserva il senso di uno sforzo personale e collettivo per la democrazia che in effetti somiglia a un grande “compito in classe” (Leone de Castris, 1995, p. 99).

Riferimenti bibliografici:

- Arendt, H. (2004). *Verità e politica*. Torino: Bollati Boringhieri Editore.
- Abt, C.C. (1975). *Serious Games*. New York: Viking Compass.
- Batini, F.; Barbisoni, G.; Pera, E.; Toti, G.; Sposetti, P.; Szpunar, G.; Gabrielli, S.; Stanzione, I.; Dalledonne Vandini, C.; Montefusco, C.; Santonicola, M.; Vegliante, R.; Morini A., L.; Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12 (2), pp. 71-47. DOI: 10.32076/RA12211
- Boals, A.; Banks, J. B. (2020). Stress and cognitive functioning during a pandemic: Thoughts from stress researchers. *Psychol. Trauma*, 12, pp. S255–S257. DOI: 10.1037/tra0000716
- Breuer J., Bente G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4 (1), pp. 7-24.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buckingham, D. (2020). *Manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Comunello, F. (2010). *Networked Sociability. Riflessioni e analisi sulle relazioni sociali (anche) mediate dalla tecnologia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Csikszentmihályi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diliberto, P. (2013). *La mafia uccide solo d'estate*.
- Diliberto, P. (2016). *In guerra per amore*.
- Diliberto, P. (2021). *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*.
- Elia, G. (2014). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G. Elia (Eds). *A scuola di cittadinanza: costruire saperi e valori etico-civili* (pp. 5-33). Bari: Progedit.
- Falcone, G., Padovani, M. (1991). *Cose di Cosa Nostra*. Milano: Bompiani.
- Fielding, M. (2004). 'New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *Review of Education*, 2 (3), pp. 197-217.
- Fortini, F. (1993). *Attraverso Pasolini*. Torino: Einaudi.
- Grion, V.; Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Gale, N.K.; Heath, G.; Cameron, E.; Rashid, S.; Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13:117.

- Gardner, H. (2013). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gianceselli, I. (2022a). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Vol. 1. Bari: Les Flâneurs Edizioni.
- Gianceselli, I. (2022b). *Atti diversi, incanti di corpi: Le Tragedie del Manifesto. Il Teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. Vol. 2. Bari: Les Flâneurs Edizioni
- Gianceselli, I. (2023). *Possiamo sempre fare qualcosa, itinerari didattici per la legalità 2022: con una antologia delle lettere a Giovanni Falcone delle studentesse UniBa*. Bari: Les Flâneurs Edizioni.
- Gramsci, A. (1965). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi
- Gramsci, A. (1967). *La formazione dell'uomo*. Milano: Editori riuniti.
- Han, Byung-Chul (2022). *Infocrazia*. Torino: Einaudi.
- Houssaye J. (2000) *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang Verlag: Berne.
- Imbellone A.; Marinensi G. (2016). Sul serio o per gioco? Potenzialità e limiti dei serious game in campo educativo. *QTimes – webmagazine*, VIII (1).
- Leone de Castris, A. (1995). *Sinistra senza classe*. Roma: Datanews.
- Lillo, M.; Diliberto, P. (2021). *Io posso: due donne sole contro la mafia*. Milano: Feltrinelli.
- Marczewski, A. (2013). *What's the difference between Gamification and Serious Games*.
- Osterweil S. (2019). *The 4 Freedoms of Learning*. Cambridge: Harvard Business School (HBS) Ed.
- Pasolini, P. P. (1965). *Comizi d'amore*.
- Perla, L.; Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Milano: La Scuola.
- Salzano, D. (2008). *Etnografie della Rete: pratiche comunicative tra online e offline*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tinella, L., Tinterri, A., Dipace, A., Ladogana, M., Liodice, I., Bosco, A. (2022). Sociodemographic and Digital Education Factors Are Associated to General Health, Coping Strategies, and Academic Outcomes of Undergraduate Students during the Post-Pandemic Period. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12 (9), pp. 1334-1348.
- S. Vertovec (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30: 6, pp. 1024-1054. DOI: 10.1080/01419870701599465
- Vygotskij L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza (ed. originale 1934).

Sitografia:

<https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-13-117>

http://www.gamasutra.com/blogs/AndrzejMarczewski/20130311/188218/Whats_the_difference_between_Gamification_and_Serious_Games.php

[ultima consultazione 16/03/23]