Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in
Media Education per le Discipline letterarie e l'Editoria
(CLASSE LM-43)

A. A. 2025/2026

SULLA DIDATTICA LUDICA NEI CONTESTI EDUCATIVI DEDICATI ALLA PREADOLESCENZA. Competenze, strategie e ipotesi progettuali

Relatore:
Prof. Stefano Calabrese

Correlatore:
Dott.ssa Ludovica Broglia

Laureanda:
Marialuigia Ruotolo

Indice

Introduzione *5*

Capitolo 1 - Il gioco *10*

1.1 Descrivere il gioco 10

1.2. Alcune distinzioni terminologiche 12

1.3. Il gioco nella storia 15

1.4. Competenze chiamate in causa 21

1.4.1 Competenze cognitive 25

1.4.2. Competenze etiche 28

1.4.3. Competenze sociali e relazionali 31

Capitolo 2 -Tipologie ludiche *36*

2.1 Gioco e infanzia: alcune teorie evolutive 36

2.2 Tipologie ludiche 39

2.2.1 Il gioco da tavolo 42

2.2.2 Il gioco di ruolo 46

2.2.3 Il videogioco 49

2.3 Giochi individuali e collettivi 51

2.4 Gioco e tecnologia 56

Capitolo 3 - Il periodo preadolescenziale, le esigenze emotivo-relazionali e l'intervento educativo *62*

3.1. Il periodo preadolescenziale 62

3.2 Caratteristiche del preadolescente contemporaneo 67

3.3 L'intervento educativo con i preadolescenti 72

3.4 Gioco e preadolescenza 78
3.4.1 Il gioco come strumento di alfabetizzazione emotiva 79
3.4.2 Il gioco come spazio di sperimentazione del sé 82
3.4.3 Il gioco come sfida cooperativa 86
3.4.4 Il gioco come strumento per il benessere psicosociale 87

Capitolo 4 - Il progetto "Emozioni in gioco": un case-study 91

4.1 La cornice teorica di riferimento 92
4.2 Metodologia della ricerca 97
4.2.1 Strumenti di rilevazione 97
4.3 Il progetto e le attività 98
4.4 Analisi dei dati 111
4.5 Criticità e limiti del progetto 116

Conclusione 120

Bibliografia 124

Sitografia 130

Introduzione

Il gioco accompagna l'esperienza umana nelle diverse fasi della vita, assumendo forme, significati e funzioni differenti in relazione all'età, al contesto socio-culturale e alle caratteristiche della persona. Sebbene venga spesso associato alla dimensione del divertimento e del tempo libero, la letteratura pedagogica, psicologica e relativa ai *game studies* ha mostrato come l'esperienza ludica possa costituire un contesto significativo per lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e socio-relazionali. Il gioco, infatti, mette il soggetto nella condizione di agire, scegliere, sperimentare, confrontarsi con regole e persone, affrontare problemi, commettere errori e osservare le conseguenze delle proprie azioni. Partendo da tali considerazioni, per prima cosa questo lavoro di ricerca ha inteso esplorare le potenzialità educative del gioco e, in particolare, la possibilità di utilizzarlo come dispositivo dalle numerose potenzialità cognitivo-emotive. Il gioco è qui inteso non tanto come passatempo che consente di provare divertimento e piacere, quanto piuttosto come occasione e attività che sostiene e incentiva l'attivazione dei processi di conoscenza, partecipazione, relazione e crescita personale.

In secondo luogo, l'elaborato ha voluto provare ad esplorare il legame tra il gioco e il periodo della preadolescenza, una fase evolutiva caratterizzata da profondi cambiamenti e dalla necessità di sviluppare competenze non soltanto cognitive, ma anche relazionali ed emotive. Da questo punto di vista, il gioco si configura come uno spazio privilegiato di comunicazione e sperimentazione attraverso il quale il bambino preadolescente può confrontarsi con gli altri, esprimere e riconoscere le proprie emozioni e acquisire progressivamente strumenti utili per affrontare le sfide della crescita.

Dal punto di vista strutturale, l'elaborato è suddiviso in quattro capitoli, i primi tre di natura teorica e il quarto di natura operativa. Il primo capitolo è dedicato al gioco e alle sue principali caratteristiche. Ad essere presentate nella prima parte sono alcune definizioni e alcune delle principali teorie che nel tempo hanno studiato funzioni e significati dell'attività ludica. Nella seconda parte il gioco viene presentato come esperienza educativa e formativa che sostiene l'evoluzione di competenze fondamentali nel periodo infantile e adolescenziale: cognitive, emotivo-relazionali ed etiche. Se dal punto di vista cognitivo, il gioco può favorire lo sviluppo del pensiero, della capacità di

problem solving, della creatività e della capacità di elaborare strategie, sul piano emotivo e relazionale, può invece offrire uno spazio di espressione, sperimentazione e confronto, contribuendo alla conoscenza di sé, alla gestione delle emozioni e alla costruzione di relazioni con gli altri.

Il secondo capitolo analizza le principali forme ludiche, mettendone in evidenza caratteristiche, funzioni e modalità di partecipazione. Partendo dal gioco da tavolo, vengono considerate le dinamiche di interazione, le regole condivise e la dimensione sociale che favorisce il confronto tra i partecipanti. L'analisi si estende poi al gioco di ruolo, caratterizzato dall'interpretazione di personaggi, dalla costruzione narrativa e dalla possibilità di sperimentare identità e situazioni differenti all'interno di uno spazio protetto e regolato. Infine, il capitolo prende in esame il videogioco, evidenziandone la componente interattiva e immersiva, la varietà delle esperienze offerte e il ruolo delle tecnologie nella trasformazione delle pratiche ludiche. Nel complesso, le diverse forme di gioco vengono presentate come esperienze eterogenee ma accomunate dalla capacità di coinvolgere il giocatore sul piano cognitivo, sociale ed emotivo, assumendo così un ruolo significativo nei processi di apprendimento, relazione e sviluppo personale.

Il terzo capitolo approfondisce il periodo della preadolescenza e le caratteristiche degli interventi educativi dedicati a questa fascia d'età. Dopo aver ripercorso alcune delle principali teorie psicologiche relative allo sviluppo adolescenziale e i cambiamenti che contraddistinguono il pre-adolescente contemporaneo, il capitolo analizza il ruolo dell'educatore e le competenze che favoriscono la relazione educativa in questo periodo di vita. La parte conclusiva del capitolo è dedicata al rapporto tra gioco e preadolescenza: in questo periodo, il *medium* ludico si presenta come una preziosa occasione di alfabetizzazione emotiva, sperimentazione del sé, gestione dell'errore e del fallimento, cooperazione e promozione del benessere psicosociale.

Il quarto capitolo presenta il progetto didattico *Emozioni in gioco* proposto all'interno di una scuola primaria in una classe quinta. Il progetto integra le consapevolezze teoriche citate nei capitoli precedenti (relative alla *media education*, al *game-based learning*, al *cooperative learning* ed all'educazione emotiva) e propone situazioni ludiche sia di natura analogica sia digitale che hanno come obiettivo principale l'alfabetizzazione emotiva. La ricerca ha adottato un disegno metodologico misto e

combinato l’osservazione partecipante, il diario di bordo e gli strumenti di autovalutazione. L'analisi riportata nel capitolo consente di mettere in relazione le osservazioni effettuate durante il percorso ludico con le finalità educative e il quadro teorico delineato.

In sintesi, la tesi si colloca all'incrocio tra ricerca teorica e riflessione pedagogica sull'esperienza educativa e parte dall’idea che il gioco non è una semplice tecnica da applicare, ma un possibile dispositivo di mediazione capace di mettere in relazione apprendimento, emozione, relazione e partecipazione. L'obiettivo ultimo è contribuire a una lettura del gioco come esperienza educativa intenzionalmente progettata in grado di accompagnare bambini e preadolescenti nei loro percorsi di crescita.

Capitolo 1

Il gioco

1.1 Descrivere il gioco

La complessità del termine *gioco* non solo è una questione storica o interculturale, ma investe pienamente il suo utilizzo contemporaneo, rendendo pressante l'esigenza di una delimitazione concettuale. Come evidenziano gli studi specialistici, in particolare i *game studies*, l'ambiguità di fondo risiede nella capacità del sostantivo gioco di condensare in sé una molteplicità di significati eterogenei e spesso sovrapposti.[1] Basti considerare la sua polisemia d'uso: con la stessa parola si designano, da un lato, attività (il gioco del calcio, il giocare dei bambini) e, dall'altro, oggetti concreti o astratti (eroneamente, un gioco di società, il gioco degli ingranaggi). A questa prima, fondamentale dicotomia si aggiunge un ventaglio di accezioni che spaziano dalla sfera dell'intrattenimento puro (i giochi circensi) a quella tecnica (il gioco di luci e ombre), fino a toccare la simulazione e la competizione. Questa forte estensione semantica, da un lato testimonia la pervasività del fenomeno ludico nella cultura umana e dall'altro diviene un ostacolo per un'indagine scientifica.

Per comprendere cos'è il gioco e come è stato definito nel tempo, dapprima è necessario ricercare le definizioni all'interno dei vocabolari che pongono la base lessicografica del tema. Ad esempio, nel vocabolario Treccani la definizione di gioco si trova in categorie totalmente differenti tra loro: nell'enciclopedia della scienza e della tecnica, in quella matematica ed infine, all'interno dei neologismi. In particolare, la definizione di gioco che più si avvicina all'argomento in essere è:

[1]Bertolo M., Mariani I., (2020), *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.

Qualsiasi attività liberamente scelta a cui si dedichino, singolarmente o in gruppo, bambini o adulti senza altri fini immediati che la ricreazione e lo svago, sviluppando ed esercitando nello stesso tempo capacità fisiche, manuali e intellettive.[2]

In origine, la parola *gioco* è stata tradotta, in latino, da due termini: il termine iocus che fa riferimento allo scherzo e alla battuta (non è un caso che durante l'Alto Medioevo nasce la figura dell'*ioculator*, ovvero del giullare) e il termine *ludus* che descrive il gioco in senso lato come attività ricreativa o un passatempo nella maggior parte delle traduzioni[3]. Già così è evidente la difficoltà di descrivere in maniera univoca l'azione del gioco, poiché fin dall'antichità esso ha assunto una natura polimorfica. A sostegno di questa ipotesi, si considerino i differenti significati che la parola giuoco assume nell'opera dantesca. Nel *Paradiso* il *giuoco* è la perfetta, gioiosa e armoniosa volontà divina, mentre nell'*Inferno* è un'attività abituale degradante di un nobile bolognese che, per denaro, fece prostituire sua sorella. Un contributo fondamentale per dirimere la polisemia del termine proviene dalla distinzione terminologica operata dalla lingua inglese, la quale dispone di un triplice registro lessicale – *play, game, toy* – oggetto di studio della teoria ludologica[4].

Grazie alla sua capacità di permeare ambiti tanto diversi, il gioco sfugge a una definizione univoca e si impone come un fenomeno trasversale, che chiama in causa discipline multiple come l'antropologia, che ne indaga il ruolo fondativo nella cultura; la psicologia, che analizza le funzioni cognitive e relazionali che il gioco mette in luce; la pedagogia, che ne studia il potenziale educativo; e la sociologia, che ne ricerca le dinamiche di gruppo, di integrazione e di esclusione. In particolare, i *Game Studies* sono la disciplina che attualmente si sta occupando di ricercare un vocabolario univoco che riesca a descrivere e analizzare il fenomeno del gioco, a partire dagli albori per ricercarne le potenzialità[5].

[2]Vocabolario *Treccani online. Gioco, https://www.treccani.it/vocabolario/gioco/*
[3]Nuti A., (1998). *Ludus e iocus. Percorsi di ludicità nella lingua latina,* Roma, Viella Libreria Editrice.
[4]Bertolo M., Mariani I., (2020), *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.
[5]*Ibidem*

1.2. Alcune distinzioni terminologiche

Proseguendo nel discorso, il vocabolario latino Castiglioni-Mariotti, l'eredità linguistica del latino, già anticipata, descrive il *ludus* in maniera vasta e differente in base al contesto. Se *ludus* era la scuola dei gladiatori, *magister ludi* era l'insegnante scolastico, *ludere* era il verbo che descriveva i giochi coordinati da regole come i dadi[6]. Per i romani, invece, il termine *ludus* indicava un comportamento improduttivo e non pratico, sia di adulti sia di bambini, senza alcun scopo, da vivere in gruppo o in solitaria. Nuti, nel suo libro *Ludus e iocus: percorsi di ludicità nella lingua latina*, sovrappone il termine *otium* a *ludus* e cerca delle similitudini senza sovrapporli completamente[7]. *L'otium*, in epoca romana, era da intendersi come l'interruzione della vita politica e professionale e, pertanto, come momento in cui il gioco e il lavoro si intrecciavano tra di loro, costruendo uno spazio e tempo a sé.

Prima di approfondire le distinzioni analitiche moderne, è necessario riconoscere il contributo fondativo di Johan Huizinga. Nel suo *Homo Ludens* (1938), lo storico, attraverso un'osservazione antropologica, individuò nel gioco, un fattore culturale primario e autonomo. Secondo Huizinga, il gioco è essenziale per la vita umana e ha delle specifiche caratteristiche: è libero e volontario, è regolato da norme assolute ma liberamente accettate, non ha fini di profitto, si fonda sulla finzione e sulla serietà del "si fa finta", si svolge durante attività fuori dall'ordinario, chiede ai giocatori di immergersi completamente e ha dei confini spazio-temporali ben precisi. L'insieme di questi tratti definisce ciò che Huizinga chiama il "cerchio magico": uno spazio-tempo rituale e convenzionale, delimitato e separato dalla vita quotidiana, all'interno del quale hanno valore e senso esclusivo le azioni e le regole del gioco. Il "cerchio magico" di Huizinga non è un semplice spazio fisico, ma una delimitazione concettuale e convenzionale che separa l'attività ludica dalla realtà ordinaria[8]. È questa separazione, negoziata e accettata dai giocatori, come teorizzerà Bateson, a creare lo spazio protetto in cui azioni e significati possono essere sperimentati in sicurezza[9]. Da qui la sua celebre teoria

[6]Castiglioni L., Mariotti S. (2007). *Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher.
[7]Nuti A. (1998). *Ludus e iocus: percorsi di ludicità nella lingua latina*, Roma, Vielle Editrice.
[8]Bertolo M., Mariani I., (2020), *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.
[9]*Ibidem*

dell'*homo ludens*: l'essere umano è, prima che *sapiens*, *ludens*, poiché il gioco, antecedente alla cultura, ne stimola la creatività e le forme sociali organizzate[10].

La fondatezza di questa intuizione antropologica trova per Huizinga una conferma significativa nell'osservazione del mondo animale. Anche tra gli animali, infatti, il gioco è un'attività diffusa e carica di significato, spesso finalizzata all'apprendimento di comportamenti fondamentali per la sopravvivenza, come le tecniche di caccia o di fuga, o alla stabilizzazione di gerarchie e legami sociali nel gruppo. Questa continuità tra il gioco umano e quello animale rafforza, per lo storico, l'idea del gioco come un fenomeno primario e comune a tutte le specie, radicato profondamente nella natura degli esseri viventi e fondativo per ogni forma di società organizzata[11].

La nozione di Huizinga trova un ulteriore riscontro nella teoria di Gregory Bateson. L'antropologo e psicologo, nel suo saggio *A Theory of Play and Fantasy* (1955), osserva che il gioco è come un'attività di metacomunicazione, esplicita o implicita, in cui i giocatori definiscono lo spazio fittizio ludico. Questo messaggio stabilisce una cornice, o *frame*, all'interno della quale tutte le azioni e i segni (un ringhio, un morso, un attacco) assumono un significato non letterale ma convenzionale, negoziato dai partecipanti. Questa capacità di operare su due livelli di significato, quello dell'azione e quello della cornice che la contiene, a rendere possibile il conflitto sicuro, la finzione e la stessa sospensione dell'incredulità che caratterizzano l'esperienza ludica[12].

La dialettica tra *paidia* e *ludus* proposta da Roger Caillois rappresenta uno dei tentativi più influenti di organizzare il campo del gioco in categorie. Caillois oppone la *paidia*, quella dimensione libera, improvvisata e tumultuosa del gioco (come il gioco motorio infantile o il *make-believe*), al *ludus*, che invece implica la progressiva disciplina attraverso regole, competizione e abilità (come negli scacchi o nello sport). Questa visione strutturata, che colloca ogni attività ludica in un *continuum* tra questi due poli, è stata poi messa in discussione dallo psicologo Brian Sutton-Smith. Nel suo lavoro fondamentale *The Ambiguity of Play* (1997), Sutton-Smith sostiene che non esista un'essenza univoca del gioco, ma una serie di retoriche, ovvero narrative culturali e

[10]D'Urso V., (2012), *Giocare. In ogni epocae per ogni età*, Bologna, Il Mulino.
[11]Bertolo M., Mariani I. (2020). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.
[12]*Ibidem*

accademiche spesso in conflitto, attraverso le quali il gioco viene di volta in volta interpretato come progresso, sorte, potere, o come espressione di identità. La sua critica smaschera il rischio di idealizzazione presente in teorie come quella di Huizinga, ricordandoci la natura ambivalente, caotica e culturalmente situata del fenomeno ludico[13].

Per navigare in questa complessità e renderla oggetto di progettazione e analisi, la riflessione contemporanea ha fatto ricorso a distinzioni terminologiche più operative: difatti, la lingua inglese ha operato una tripartizione linguistica, divenuta fondamentale per gli studiosi del gioco distinguendo il *game, il play e il toy,* come accennato in precedenza[14]. Il *play* è l'atto di giocare liberamente e i *Game studies* definiscono chiaramente questa tipologia ludica: secondo gli studiosi, è necessario studiare il *play* a partire dall'osservazione, l'unica chiave di lettura possibile per studiare il comportamento del gioco in maniera ottimale. Per il filosofo Suits, *play* significa giocare ad un gioco e superare ostacoli non necessari e questo atteggiamento ha tre caratteristiche che, secondo lui, ogni gioco ha per natura: l'obiettivo pre-ludico, le regole costitutive e l'atteggiamento ludico. L'obiettivo pre-ludico è l'impegno volontario del giocatore per raggiungere un obiettivo specifico; le regole costitutive pongono le basi, i mezzi e le possibilità di gioco, mentre l'atteggiamento ludico è la volontarietà di giocare, la messa in gioco del giocatore stesso dove gli ostacoli sono non necessari, perché è il soggetto che, inserendosi nel *game*, si trova obbligato a seguir le regole[15].

Mentre il *play* rappresenta la dimensione libera e improvvisa del giocare, il *game* riguarda la componente strutturata e regolamentata che costituisce il gioco come artefatto, ovvero un oggetto realizzato dall'uomo che assume un significato differente in base al contesto studiato[16]. In particolare, è stato Chris Crawford a descrivere le sue caratteristiche principali. Il gioco è un sistema formale che estrapola aspetti della realtà e la semplifica (rappresentazione), prevede un'interazione tra giocate e sistema (interazione), prevede la presenza di regole ben precise (conflitto) ed è immersivo poiché

[13]Bertolo M., Mariani I. (2024). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Trento, Erikson.
[14]*Ibidem*
[15]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, Edizioni ETS.
[16]Rickards M.A. (2020). *Storia del videogioco*. Roma, Carocci.

prevede il muoversi in una dimensione narrativa protetta (sicurezza).[17] Per ciò che riguarda la definizione specifica di game, si può considerare la seguente:

Un gioco è un sistema al cui interno i giocatori si impegnano in un conflitto artificiale, ben definito da regole, che porta ad un risultato quantificabile [18].

Infine, per concludere il discorso relativo alla distinzione terminologica inglese, è necessario ricordare che il *toy* – o giocattolo – è l'oggetto materiale o concettuale che funge da *medium* per l'esperienza ludica: la sua intrinseca proprietà è la sua capacità di stimolare e abilitare l'attività di gioco[19].

1.3. Il gioco nella storia

Fin dalle civiltà più antiche, il gioco si è rivelato più di un semplice svago, configurandosi come un fenomeno culturale complesso e un potente strumento simbolico. Le testimonianze archeologiche e storiche mostrano un'attività ludica profondamente integrata nella vita sociale, religiosa e intellettuale, sebbene la sua sistematizzazione in ambito strettamente didattico sia stata un'evoluzione successiva e non immediata[20].

Le testimonianze archeologiche confermano questa integrazione del gioco nella vita quotidiana e nell'immaginario. Nell'Egitto del Medio e Nuovo Regno, gli artigiani producevano bambole di stoffa o maiolica e giocattoli di legno per i bambini delle famiglie agiate. Molti di questi oggetti, come il gioco del serpente arrotolato Mehen, sono stati rinvenuti in contesti funerari infantili[21] a sottolinearne il valore anche nell'aldilà. L'universalità del gioco come strumento di apprendimento informale trova riscontro in diverse civiltà. In Cina, ad esempio, il *Wei Hai*, un antico gioco di guerra, e

[17] *Ibidem*
[18] Bertolo M., Mariani I. (2024). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Trento, Erikson.
[19] *Ibidem*
[20] Cambi (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma, Armando Editore
[21] Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare*. *Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

il *Go* furono utilizzati per affinare le capacità strategiche dei principi e delle persone benestanti.[22]

Le fonti ci restituiscono un quadro ricco e variegato del gioco nel mondo classico. Come attestato dall'opera *Onomasticon* del grammatico greco Polluce (II secolo d.C.), in Grecia si praticava una grande varietà di passatempi, dal "gioco del muro" a quello della "mosca cieca". È plausibile che molti di questi giochi fossero comuni anche a Roma visto il fertile scambio culturale tra i due popoli. Oltre a questi giochi di movimento, il mondo antico conosceva sfide di strategia pura come il *Ludus Latrunculorum* (un antenato degli scacchi), giochi di abilità fisica come la palla (*Pila*) e la trottola (*Turbo*) e giochi di fortuna come gli astragali (*Tali*), progenitori dei dadi. Durante l'età greco-romana, è stato ritrovato un primo utilizzo pressoché didattico ed educativo del gioco poiché nelle *routine* dei cittadini erano presenti giochi di lettura, di imitazione e di confronti che insegnano i racconti dei propri avi.[23]

A ben vedere, l'utilizzo del gioco nell'antichità è sempre esistito, soprattutto nel mondo infantile. Con la riflessione di Platone, il gioco venne esplicitamente teorizzato come strumento educativo: nelle sue *Leggi*, ad esempio, il filosofo prescrive per i bambini dai tre ai sei anni un'attività ludica che privilegia il movimento in gruppo con alcune regole. Per Platone, l'abitudine a rispettare le norme del gioco gettava le basi per il futuro rispetto delle leggi della *pólis*, in una precoce intuizione del legame tra gioco e formazione del cittadino. Oltre alla formazione da cittadino, il gioco era strumento necessario per costruire solidi legami sociali e una buona struttura corporea. L'apice della sublimazione del gioco in istituzione sociale si raggiungeva con l'*agon*, la competizione. Huizinga notava come la gara, pur possedendo tutte le caratteristiche formali del gioco, avesse nella cultura greca assunto un'importanza tale da farle perdere la percezione del suo carattere ludico, divenendo una "funzione intensiva di cultura". Un esempio emblematico di questa commistione è l'*Ostrakhinda*, un gioco di squadra con una conchiglia, bianca da un lato, scura dall'altro, che mimava in forma ludica il meccanismo dell'ostracismo, la procedura politica con cui la città bandiva i cittadini ritenuti pericolosi.

[22]Cambi F. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma, Armando Editore.
[23]Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare*. *Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

In questo caso, il gioco diventava un vero e proprio rito di socializzazione politica attraverso cui i giovani interiorizzavano i meccanismi democratici ateniesi[24].

È chiaro che il gioco è stato considerato in passato simultaneamente esercizio cognitivo e potente strumento simbolico e rituale radicato nel sistema di credenze di una civiltà. Il suo utilizzo in contesti funerari testimonia la credenza che le competenze messe in campo durante la partita avessero un valore che andava oltre la vita terrena. Il legame fra gioco e religione, così saldo nell'antichità, iniziò ad incrinarsi profondamente nel Medioevo. La Chiesa cattolica e diversi predicatori divennero i principali organi oppositori di molte forme di *ludus*, percependo nel gioco un pericoloso residuo di paganesimo, una fonte di dissipazione morale e una distrazione dai doveri religiosi[25]. Fino al Trecento, oltre ai giochi d'azzardo, non erano tollerate le corse, le giostre e altre forme ludiche, comuni durante l'età infantile. La Chiesa cattolica e i suoi predicatori non videro nel gioco solo un pericoloso residuo di paganesimo o una fonte di dissipazione morale, ma in molte sue forme, specialmente nei giochi d'azzardo con i dadi, un'attività intrinsecamente diabolica. I dadi stessi, secondo una leggenda diffusa dai pulpiti, erano considerati oggetti maledetti, inventati ai piedi della croce di Cristo. Giocare d'azzardo era visto come una blasfema parodia del giudizio divino, che affidava al caso cieco ciò che spettava solo alla Provvidenza, e come una porta spalancata verso una catena di peccati capitali: avarizia, ira, lussuria. Pertanto, fino al Trecento, non erano tollerate le corse, le giostre e altre forme ludiche comuni, ma la repressione si accanì in particolare contro quei giochi percepiti come strumenti demoniaci di perdizione.

Tuttavia, questa condanna ufficiale non riuscì ad estirpare il bisogno umano di giocare. Il gioco sopravvisse tenacemente in diversi ambiti: in primis, in alcune scuole per nobili come la scuola *Giocosa* di Mantova che consideravano il gioco, una necessità per la formazione fisica e morale del cittadino, come Platone. Nonostante le scomuniche e divieti, i giochi tradizionali permasero anche nei paesi e nei villaggi nella cultura popolare, così come la figura del giullare tanto condannata. Questa dicotomia creò una frattura tra la cultura ufficiale, che diffidava del gioco, e le pratiche sociali reali, che lo conservavano come elemento irrinunciabile di socialità ed espressione. Fu proprio questa

[24]Bertolo M., Mariani I. (2020). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.
[25]Cambi F., Staccioli G. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma-Bari, Laterza.

tensione a preparare il terreno per la successiva riabilitazione del gioco in ambito educativo nel Cinquecento.

Durante il Cinquecento, ci furono numerose pubblicazioni sul gioco e rappresentazioni dello stesso attraverso l'arte cinquecentesca, in particolare in Italia centro-settentrionale, grazie allo sviluppo della stampa iconografica in cui iniziarono ad essere presenti immagini di bambini che giocavano. I Gesuiti furono tra le istituzioni religiose più coinvolte nella formulazione del gioco e dello sport: nei loro trattati, oltre al valorizzare il gioco fisico moderato come l'attività sportiva, dedicarono una parte delle loro opere allo sviluppo intellettuale del bambino considerando l'attività ludica fondamentale al miglioramento delle capacità del fanciullo.

Verso fine Seicento, il filosofo empirista inglese John Locke inizia a dare al gioco la prima legittimazione pedagogica esplicita e sistematica. Nel suo influente trattato *Pensieri sull'educazione* (1693), Locke parte dalla celebre teoria della mente come *tabula rasa* per delineare un metodo che sfrutti gli istinti naturali del bambino. La sua grande intuizione fu distinguere il frivolo "gioco per il gioco" dal "gioco serio" (*serious play*). Quest'ultimo consiste in attività piacevoli e ludiche, come l'uso di dadi alfabetici o gettoni numerati, appositamente concepite per insegnare la lettura, il calcolo o le buone maniere in modo indolore e attraente. Per Locke, il gioco diventa strumento per l'educazione e l'indurimento del corpo: non un fine, ma il mezzo più efficace per aggirare la naturale avversione del bambino alla costrizione e allo studio noioso, rendendo desiderabile l'apprendimento stesso. In questa visione ancora strumentale ma rivoluzionaria, si pongono le fondamenta razionali per la successiva esplosione di interesse illuminista verso il gioco didattico.

Secondo Locke, il piacere proprio del gioco doveva essere il "motore" anche dell'apprendimento. Allo stesso modo, la persistenza dell'interesse ludico in età più avanzata doveva essere non solo riconosciuta, ma anche incentivata per favorire non solo l'apprendimento, quanto piuttosto anche la ricreazione.

Il Settecento, secolo dei Lumi, rappresenta la svolta decisiva nella legittimazione pedagogica del gioco, trasformandolo da strumento sporadico a principio fondante di una nuova filosofia dell'educazione. Se il Seicento aveva visto in Locke il precursore del gioco serio finalizzato all'istruzione, il Settecento compie un salto concettuale: il gioco diventa

il linguaggio naturale dell'infanzia e il mezzo privilegiato per formare il cittadino libero e razionale dell'età moderna.

La rivoluzione è guidata da Jean-Jacques Rousseau. Nel suo *Emilio* (1762), Rousseau non propone semplicemente nuovi giochi didattici, ma rovescia completamente la prospettiva. La sua celebre massima "lasciate fanciulleggiare il fanciullo" eleva il gioco a diritto inalienabile del bambino e a metodo pedagogico assoluto. Per Rousseau, l'infanzia ha un valore autonomo, non è solo una preparazione all'età adulta. Il gioco, in quanto attività spontanea, diventa quindi il veicolo principale attraverso cui il fanciullo conosce il mondo, sviluppa i sensi e costruisce la propria autonomia. Il precettore o l'insegnante non deve insegnare tramite il gioco, ma organizzare l'ambiente affinché sia il gioco stesso a insegnare, attraverso l'esperienza diretta e la scoperta. Questa riflessione, spesso destinata ai figli della borghesia colta e dell'aristocrazia, incarnava l'ideale illuminista di un'educazione attiva, laica e fondata sul piacere della scoperta.

La spinta rousseauiana trova ulteriore sviluppo nelle pedagogie attive di fine secolo, in particolare con Johann Heinrich Pestalozzi. Pur condividendo con Rousseau la fiducia nell'esperienza, Pestalozzi sistematizza il metodo, vedendo nel gioco una forma di lavoro infantile attraverso cui si sviluppano in modo armonioso la testa ovvero l'intelletto, il cuore o moralità e la mano, esplicabile nelle abilità manuali. Il gioco diventa così l'esercizio fondativo per una formazione integrale della persona[26].

In sintesi, il Settecento non si limita a rivalutare il gioco: lo identifica come pilastro dell'educazione moderna: il gioco non è più mezzo per l'apprendimento, come in Locke, o un'attività da tollerare come nel Medioevo. Questa eredità porrà le basi di tutti gli approcci attivi successivi, dal *giardino d'infanzia* di Froebel al metodo Montessori, segnando il momento in cui il gioco entra definitivamente a far parte del discorso scientifico sull'educazione, non più come antagonista allo sviluppo, ma come protagonista di esso.

Durante l'Ottocento, il gioco subirà diverse trasformazioni cambiando forma e concetto. In primo luogo, la Rivoluzione Industriale meccanizzò la produzione del giocattolo, trasformandolo da manufatto artigianale in prodotto seriale e commerciale.

[26]Ghizzoni C., Mattioni I. (2023). *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Bologna, Il Mulino.

L'utilizzo della latta stampata e di nuovi materiali permise la nascita di grandi aziende, come la tedesca *Marklin* o l'americana *Milton Bradley*, che iniziarono a distribuire su scala nazionale giochi e bambole, spesso promossi attraverso le prime campagne pubblicitarie legate alle festività natalizie. In secondo luogo, la pedagogia compì un passo decisivo dalla teoria alla pratica sistematica. Il tedesco Friedrich Froebel, con la nascita dei *Kindergarten* (1837), o giardini dell'infanzia, e la creazione dei suoi ″doni″ riuscì ad istituire il primo metodo educativo basato sul gioco, attraverso la manipolazione di oggetti geometrici. Per Froebel, il gioco era l'opera seria del bambino, il mezzo attivo attraverso cui prendeva coscienza delle leggi dell'universo[27].

Infine, il nascente positivismo e l'evoluzionismo spostarono per la prima volta lo sguardo scientifico sul fenomeno ludico. Autori come Herbert Spencer interpretarono il gioco infantile e animale come una forma di pre-esercizio delle funzioni necessarie alla vita adulta, gettando le basi per le future teorie psicologiche. Parallelamente, lo studio delle culture popolari si interessò alla raccolta dei giochi tradizionali, ormai percepiti come patrimonio in via di estinzione di fronte all'avanzare della società industriale.

In questo secolo, il gioco cessò così di essere una questione prevalentemente filosofica o morale per divenire un fatto economico, un metodo scolastico e un oggetto di indagine scientifica, preparando in ogni suo aspetto la rivoluzione del Novecento. Il Novecento propone una trasformazione radicale e definitiva nel rapporto tra l'uomo e il gioco. Se i secoli precedenti ne avevano esplorato il potenziale pedagogico e sociale, il Novecento lo eleva a oggetto di scienza autonoma, a prodotto culturale di massa globale e ad artefatto tecnologico immersivo. Il gioco cessa di essere un'attività collaterale per diventare un fenomeno centrale della cultura contemporanea.

Il secolo si apre con le fondamentali ricerche di Jean Piaget che identifica nel gioco simbolico la chiave per lo sviluppo del pensiero astratto del bambino. Pochi anni dopo, Johan Huizinga, in *Homo Ludens* (1938), fornisce per la prima volta una definizione antropologica universale del gioco come matrice della cultura, influenzando profondamente tutti gli studi successivi. La seconda metà del secolo è segnata dall'esplosione digitale. I videogiochi, nati come sperimentazione informatica,

[27]Cambi F. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma, Armando Editore.

diventano in pochi decenni la forma d'intrattenimento più redditizia al mondo. Questo *medium* introduce concetti inediti: l'interattività come elemento narrativo, la creazione di mondi persistenti e la figura del *game designer* come autore. Parallelamente, negli anni Novanta, si costituiscono ufficialmente i *Game Studies*, che analizzano il gioco non più solo dal punto di vista esterno, psicologico o sociologico, ma dall'interno delle sue meccaniche, regole ed estetica.[28]

Il secolo si chiude con un paradosso tipicamente contemporaneo: la *gamification*. La logica del gioco viene estratta dal suo contesto tradizionale e applicata per motivare comportamenti in ambiti come la produttività aziendale, l'apprendimento delle lingue o l'esercizio fisico. Questo fenomeno dimostra come, ormai, il paradigma ludico sia diventato un potente metodo per strutturare l'esperienza e l'impegno umano in qualsiasi campo.

1.4. Competenze chiamate in causa

Il quadro teorico e storico delinea il gioco come un'attività intrinsecamente formativa. Il suo potenziale risiede nella capacità di generare apprendimento significativo, inteso come un processo di modificazione stabile del soggetto che attiva e sviluppa in modo integrato un vasto spettro di competenze necessarie per orientarsi nella società contemporanea e come componente essenziale del benessere e dello sviluppo umano[29]. La filosofa Martha Nussbaum, nel suo *capability approach*, include il "poter giocare" tra le dieci capacità umane centrali necessarie per una vita dignitosa e ottimale. Per Nussbaum, il gioco non è un lusso o mero strumento educativo, ma una capacità distintamente umana il cui esercizio produce benessere. Privare un individuo della possibilità di giocare significa menomare una sua libertà fondamentale. Questa visione fornisce una potente legittimazione etica e politica al ruolo del gioco: esso è un diritto, un

[28]Bertolo M., Mariani I. (2024). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Trento, Erikson.
[29]Mason L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.

aspetto irrinunciabile della qualità della vita e dello sviluppo, senza distinzioni di età o di sesso[30].

Diverse ricerche interdisciplinari hanno documentato l'importanza del gioco nel benessere individuale. Il meccanismo psicologico attraverso cui questa capacità si traduce in crescita è descritto dalla *Teoria del Flow* di Mihaly Csikszentmihalyi. Lo stato di *flow* è il meccanismo motivazionale che rende il gioco un contesto di apprendimento efficace. Può essere definito come uno stato di concentrazione assoluta e di totale assorbimento in un'attività, caratterizzato dal bilanciamento ottimale tra la sfida percepita e le abilità percepite, dalla fusione di azione e consapevolezza con obiettivi e *feedback* chiari e dal senso di controllo personale in uno spazio e in tempo differenti dalla realtà. Il gioco, specialmente nella sua forma strutturata, chiamata *game*, è un sistema ideale per generare il flusso: questo stato può essere considerato la condizione psicologica per prestazioni ottimali e apprendimento profondo. Nel flusso, l'individuo è totalmente impegnato, intrinsecamente motivato e massimamente ricettivo a sviluppare nuove abilità per superare la sfida presentata[31].

Il "cerchio magico" del gioco, quello spazio delimitato e sicuro teorizzato da Huizinga e Bateson, crea le condizioni ideali per l'esplorazione, l'errore e la scoperta. A differenza di molti contesti formali, il gioco motiva all'azione attraverso il piacere intrinseco, abbassa la paura del fallimento e incentiva la sperimentazione. Come evidenziano le ricerche relative al *game-based learning*, esso sviluppa alti livelli di motivazione, coinvolgimento e concentrazione trasformando l'apprendimento in un'esperienza attiva e desiderabile[32]. Questo contesto motivante e a basso rischio trova la sua espressione pedagogica più strutturata nel *Game-Based Learning* (GBL), i cui principi fondamentali spiegano la capacità trasformativa del gioco:

- Motivazione: La capacità ludica sviluppa forme di auto-motivazione, essendo il gioco un'attività liberamente scelta e ad alta motivazione intrinseca.

[30]Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
[31]Green C.S., Bavelier D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature,* 423, 534-537.
[32]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, Edizioni ETS.

- Autenticità dell'apprendimento: il gioco crea contesti, narrazioni e ambienti in cui le conoscenze e le abilità sono apprese e applicate in modo significativo, superando la dicotomia tra teoria e pratica.
- Piacere e abbattimento della fatica percepita**:** la dimensione ludica veicola l'apprendimento incanalandolo attraverso meccanismi di piacere, sfida e curiosità, riducendo la percezione dello sforzo cognitivo e favorendo una persistenza maggiore nell'attività.
- Sviluppo di fiducia e *agency*: il protagonista, individuandosi autore delle proprie scelte e vedendo gli effetti immediati delle proprie azioni, aumenta la propria autostima e una percezione di auto-efficacia.
- Natura esperienziale**:** Il gioco è, per eccellenza, apprendimento per scoperta e attraverso l'azione. Questa modalità facilita l'acquisizione e l'interiorizzazione profonda di competenze complesse[33].

Nelle dinamiche narrativo-ludiche, i bambini incontrano una palestra integrata per lo sviluppo sinergico di competenze che possono essere raggruppate in tre aree fondamentali:

- Competenze cognitive: potenziamento del ragionamento logico, del *problem solving*, della pianificazione strategica e del pensiero creativo.

- Competenze socio-relazionali: sviluppo delle capacità di comunicazione, collaborazione, negoziazione, gestione dei conflitti e assunzione di prospettiva come l'empatia.

[33]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, Edizioni ETS.

- Competenze etiche e di autoregolazione: apprendimento di comportamenti adeguati, gestione delle emozioni quali frustrazione e gioia, rispetto di regole condivise e sviluppo del *fair play*[34].

Per comprendere a pieno l'importanza del gioco nell'apprendimento di tali competenze è emblematico richiamare Morin con il libro *I sette saperi necessari all'educazione del futuro (2001).* In questo testo l'autore racconta i principi educativi efficaci per affrontare le sfide della complessità del mondo contemporaneo: l'errore e l'illusione, la conoscenza, l'insegnamento della condizione umana, dell'identità terrestre e della comprensione, la persistente incertezza e l'etica del genere umano. Ebbene, il gioco costringe a confrontarsi con l'errore e l'illusione: in un "cerchio magico" a basso rischio, si può fallire, essere ingannati da strategie altrui o da proprie percezioni, allenando così la capacità metacognitiva. In secondo luogo, esso allena al pensiero complesso e alla conoscenza pertinente per vincere una partita a un gioco di strategia non basta possedere nozioni isolate, ma bisogna collegare elementi diversi in uno schema d'insieme, proprio come nella realtà. Il gioco può simulare la condizione umana attraverso la finzione e il ruolo, permettendo di esplorare dimensioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali dell'esistenza. Allo stesso tempo, molti giochi cooperativi moderni pongono al centro l'identità terrestre, insegnando che il successo del singolo è legato al benessere della comunità o dell'ecosistema ludico (si pensi ad esempio ai giochi in cui è necessaria la collaborazione di tutti o quasi tutti per salvarsi). La gestione delle incertezze è il cuore stesso del gioco: dall'imprevedibilità della sorte nei giochi di dadi alla necessità di adattarsi a mosse impreviste dell'avversario, il giocatore impara a decidere in condizioni di informazione incompleta. Il gioco, soprattutto se svolto in gruppo, è un luogo di comprensione dell'altro e di sé stessi: per cooperare o competere lealmente, bisogna comprendere le intenzioni altrui, negoziare significati, gestire incomprensioni[35].

[34]Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Centro Studi Erikson.
[35]Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.

1.4.1 Competenze cognitive

Il gioco, in particolare nelle sue forme strutturate, costituisce un esercizio cognitivo complesso: esso impegna e sviluppa una costellazione di funzioni mentali superiori, trasformando in una vera e propria palestra per la mente che prepara ad affrontare la complessità del reale.

Secondo Adele Diamond, le *executive function* sono dei processi mentali *top-down* che si utilizzano durante la concentrazione e l'attenzione per non cadere nell'automatismo dell'intuizione. Essi ci permettono di resistere alle risposte automatiche come l'istinto e di concentrarci sull'obiettivo e di adattarci al cambiamento. Le funzioni esecutive sono la memoria di lavoro, il controllo dell'inibizione e la flessibilità cognitiva. La *working memory* è l'abilità base dell'apprendimento poiché permette la memorizzazione di conoscenze apprese utilizzandole quando è necessario e dove è necessario. Nel gioco, ad esempio, la memoria di lavoro è fondamentale a partire dall'imparare le regole del gioco e poterle, partita dopo partita, utilizzarle a proprio vantaggio migliorando la propria strategia di gioco. Inoltre, essa permette di tenere a mente regole complesse, la posizione dei pezzi, le mosse precedenti, gli obiettivi secondari mentre si agisce. Nel gioco, che sia da tavolo o videogioco, è costantemente sollecitata in giochi di strategie, in enigmi logici o in qualsiasi gioco in cui le regole si combinano dinamicamente: è l'abilità che permette la strategia di gioco. Lo studio di Siegler e Ramani (2008) sui giochi da tavolo e le abilità matematiche va in questa direzione: per risolvere i problemi posti dal gioco, i bambini esercitano e potenziano proprio questa capacità di tenere in mente e combinare informazioni numeriche e spaziali, che grazie al gioco sono più sviluppate[36].

Secondo Diamond, il controllo dell'inibizione, o attenzione selettiva, è la capacità di controllare la propria attenzione, il proprio comportamento, pensieri ed emozioni per superare un'attitudine interna o richiesta esterna. Essa permette al soggetto di selezionare ed inibire agli stimoli in base alla loro rilevanza. Tale capacità permette di sopprimere

[36]Siegler R. S., Ramani G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science*, 11(5), 655-661.

risposte impulsive, automatismi o distrazioni per perseguire un obiettivo a lungo termine. Nel gioco, è fondamentare rispettare il proprio turno, per non cadere in trappole degli altri giocatori, per calcolare bene quando eseguire una mossa e mantenere la concentrazione nonostante le distrazioni e i cambiamenti della plancia, ad esempio. Nel gioco da tavolo, ad esempio, sono presenti dei distrattori visivi e all'interno delle meccaniche di gioco per allontanare l'attenzione del giocatore da ciò che è realmente rilevante.

Infine, la flessibilità cognitiva è la capacità di passare rapidamente da un compito, una strategia o un punto di vista mentale a un altro, adattandosi a nuove regole o a scenari inaspettati. All'interno del gioco, essa viene allenata ogni volta che le condizioni di gioco cambiano, come un nuovo livello, una svolta imprevista, un'azione di un avversario o quando è necessario abbandonare una tattica inefficace per trovarne una nuova. È il cuore del *problem solving* adattivo e della creatività: l'attività ludica stimola il cambio di prospettiva grazie alla sua natura modificabile. Questo è evidente nei videogiochi d'azione o nei giochi da tavolo come *Terraforming Mars*, dove l'avversario può sconvolgere lo stato del campo di gioco, richiedendo una ricalibrazione immediata del piano.

Il *problem solving*, la creatività e la metacognizione sono altre capacità fondamentali che il gioco permette di sviluppare. Il problem solving è la capacità di riuscire a risolvere problemi, dai più semplici ai più complessi trovando una strategia innovativa in base alle informazioni contestuali e già pregresse del soggetto. Il gioco da tavolo, così come il videogioco, è un sistema complesso di regole, mosse, azioni e strategie per cui può essere considerato, a tutti gli effetti, un problema complesso a cui trovare soluzioni diverse e alternative: basti pensare solo che, nella maggior parte dei giochi, non si vince in un unico modo ed inoltre e che il motore di gioco spesso cambia in base alle mosse degli avversari.

Nel gioco, il *problem solving* si manifesta come la capacità di analizzare un motore di gioco nella sua complessità come nell'identificazione delle risorse, vincoli, opportunità e minacce, nel definire un obiettivo chiaro, che è spesso quello di vincere la partita, completare un livello, risolvere un enigma, generare, valutare e selezionare piani d'azione potenziali, implementare la strategia scelta, monitorandone gli effetti in tempo reale, modificare il piano in base al *feedback* ricevuto dall'ambiente di gioco e dalle azioni degli altri giocatori. In alcuni giochi, come quelli di deduzione, la risposta più intuitiva può

essere fuorviante: il gioco insegna a sospendere il giudizio, a soppesare le opzioni e a inibire la risposta immediata in favore di una più ponderata e vantaggiosa a lungo termine. Nei giochi sociali o competitivi, il problem solving raggiunge un livello di sofisticazione superiore, fondendosi con la teoria della Mente. Risolvere il problema non significa solo analizzare le pedine sulla scacchiera, ma decodificare le intenzioni, le credenze e i *bluff* degli avversari. In un gioco come *Catan*, la soluzione ottimale dipende dalla capacità di prevedere le mosse altrui basandosi su una comprensione inferenziale della loro mente.

Un'altra abilità cognitiva chiamata in causa durante le attività ludiche è la creatività che spinge il soggetto a immaginare nuove possibilità, a generare soluzioni inedite e a vedere connessioni dove prima non ne esistevano. Il gioco non è solo un terreno fertile per questa competenza, ma ne costituisce l'ambito di espressione e di esercizio più puro e potente. Qui, la creatività si manifesta non come un'astrazione, ma come un processo concreto di esplorazione, sperimentazione e ri-combinazione. La struttura stessa del gioco attiva i meccanismi cognitivi alla base del pensiero creativo poiché ci permette di sospendere le convenzioni e le conseguenze, permettendo al soggetto di pensare in maniera non convenzionale, utilizzando ciò che viene chiamato pensiero laterale. Inoltre, grazie ad essa si possono sperimentare identità alternative e manipolare realtà differenti da quella quotidiana. Molti giochi recenti come *Minecraft* ai e *D&D* sono progettati per favorire l'esplorazione libera e facilita la scoperta di modalità inedite di utilizzo di oggetti ed elementi narrativi.

Altra competenza cognitiva allenata tramite il gioco è la metacomunicazione, la capacità di comunicare sul processo comunicativo in atto, di gestire consapevolmente i piani e le regole dell'interazione stessa. Nel gioco, questa competenza emerge con chiarezza straordinaria, poiché ogni atto ludico è, per definizione, un *frame* comunicativo delimitato e consensuale che costruisce quello spazio definito il gioco [37]. L'antropologo Gregory Bateson fu il primo a teorizzare questo aspetto, osservando come animali e umani scambiano segnali che significano "questo è un combattimento giocoso, non è reale". Questo segnale è un atto metacomunicativo: stabilisce un accordo sul significato di tutte le azioni che seguono. Comprendere e padroneggiare questa dimensione implica un salto cognitivo di secondo livello: non si pensa solamente alla

[37]Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.

strategia ovvero su cosa fare, ma si riflette sul contratto comunicativo che rende possibile quella strategia come (ad esempio, quali regole, con quale tono, in quale mondo si gioca). Ad esempio, prima e durante il gioco, i partecipanti negoziano esplicitamente o implicitamente le modalità del gioco, cosa è considerato possibile e quali mosse non si possono leggere. Questo processo allena la capacità di astrarre, di verbalizzare norme implicite e di co-costruire realtà condivise. In molti giochi, la comunicazione avviene su più piani simultanei. In un gioco di *bluff* come *Love letter*, le carte scelte e le espressioni facciali veicolano significati che possono confermare le idee degli altri giocatori oppure metterli in confusione. Quando sorgono incomprensioni sulle regole o sulle modalità vincenti del gioco, il gioco costringe i partecipanti a uscire momentaneamente dal *frame* per parlare del gioco, di quello "spazio magico": esso è una sorta di *time out*, un allenamento prezioso per la gestione e mediazione dei conflitti[38].

1.4.2. Competenze etiche

Se le competenze cognitive rappresentano l'attrezzatura mentale che il gioco forgia, le competenze etiche e di autoregolazione costituiscono il suo manuale d'uso responsabile. In altre parole, il gioco non potenzia solo l'abilità di pensare in modo strategico, ma educa anche alla capacità di agire in modo leale, controllato e rispettoso all'interno di un sistema di regole condivise. È in questa dimensione che il gioco si trasforma da semplice esercizio intellettuale a palestra di cittadinanza, dove si sperimentano e si interiorizzano i fondamenti del vivere comune.

L'utilizzo di giochi da tavolo appositamente progettati o selezionati (i cosiddetti *serious games* o giochi a tema) consente di affrontare in classe tematiche sociali, etiche e civiche complesse, come la sostenibilità ambientale, l'inclusione, la gestione delle risorse o i pregiudizi, all'interno di uno spazio che favorisce la discussione,

[38]Bertolo M., Mariani I., (2020), *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.

l'assunzione di prospettiva e la scoperta guidata[39]. In questo contesto protetto e motivante, l'adulto cessa di essere un trasmettitore di norme dall'alto per diventare un facilitatore: osservando le dinamiche di gioco e guidando la successiva riflessione (il *debriefing*), può aiutare i giovani a tradurre l'esperienza ludica in consapevolezza critica sui comportamenti e sui valori emersi durante la partita, sviluppando il pensiero critico. Il gioco diventa così uno strumento di dialogo intergenerazionale e di esplorazione etica partecipata, dove le regole non sono imposte, ma vissute e negoziate.

Il concetto cardine che racchiude le competenze etiche nel gioco è il *fair play*, il gioco corretto. Questo principio, nato in ambito sportivo ma estendibile a qualsiasi attività ludica strutturata, va ben oltre il mero rispetto formale delle regole. Esso incorpora un sistema di valori più ampio che include la lealtà, il rispetto dell'avversario, lo spirito di squadra, l'accettazione dignitosa della sconfitta e il rifiuto di ogni forma di inganno o violenza. Praticare il *fair play* significa, quindi, esercitarsi a mettere in atto un comportamento etico situato: imparare a essere corretti non perché obbligati, ma perché si riconosce che l'integrità del gioco e il benessere della comunità di giocatori dipendono dalla scelta volontaria di ciascuno. In sostanza, il gioco può diventare il luogo ideale per educare bambini ragazzi ad un atteggiamento rispettoso nei confronti degli altri. Il rispetto nei confronti dell'altro riguarda qualsiasi ambito durante il gioco: rispetto dei materiali, delle regole, dei tempi degli altri giocatori e dei turni stessi.

La base psicologica di questo comportamento etico risiede nelle funzioni esecutive, in particolare nel controllo inibitorio. Il gioco è un allenamento continuo a gestire gli impulsi: resistere alla tentazione di barare, aspettare il proprio turno, sopportare la frustrazione di una mossa sbagliata o di una sconfitta, mantenere la calma sotto pressione. Questo esercizio di autocontrollo, che Diamond identifica come fondamentale per un comportamento finalizzato, è essenziale per poter rispettare il "contratto sociale" del gioco. Senza di esso, la tentazione di violare le regole per un vantaggio immediato prenderebbe il sopravvento, minando l'esperienza per tutti.

Il gioco, per sua natura, implica il rischio della sconfitta e dell'errore. Imparare a gestire la frustrazione in un contesto a basso rischio come il "cerchio magico" è una lezione etica fondamentale. Accettare una sconfitta, analizzarne le cause senza incolpare

[39]Bertolo M., Mariani I. (2020). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.

gli altri, e perseverare per migliorare sono attitudini che il gioco coltiva in modo naturale. Al contrario, la ricerca mostra come una grave deprivazione dell'esperienza ludica durante l'infanzia sia correlata a difficoltà nella regolazione emotiva e a un maggiore rischio di comportamenti antisociali in età adulta. Il gioco, dunque, non è solo fonte di gioia, ma anche un "vaccino" contro la disregolazione emotiva, insegnando che la sconfitta è un episodio, non un'identità.

All'interno del "cerchio magico", l'errore perde la sua connotazione morale di colpa per assumere un valore eminentemente funzionale e informativo. Una mossa sbagliata fornisce un *feedback* immediato sulla inefficacia di una strategia, innescando un ciclo virtuoso di analisi e riprogettazione.[40] Il giocatore formula un'ipotesi strategica, la sua mossa, la mette alla prova nel campo di gioco e, dall'eventuale fallimento, trae dati preziosi per formulare un'ipotesi nuova e più solida. In questa ottica, l'errore non è il contrario del successo, ma il suo passaggio obbligato e produttivo: questo processo prende il nome di pedagogia dell'errore, quella branca dell'educazione e della pedagogia che considera l'errore il punto di partenza per crescere.

In una società che fatica a metabolizzare il fallimento, il gioco offre un contenitore sicuro per sperimentare la frustrazione, il dispiacere o la rabbia derivanti da una partita persa. Il post-partita, momento dedicato alla riflessione ha l'obiettivo cruciale di operare uno spostamento dal piano emotivo a quello razionale. L'obiettivo è trasformare un pensiero assolutista come "ho perso perché non valgo nulla" in un'analisi costruttiva: "Ho perso perché a un certo punto non ho considerato una determinata variabile". Questo processo, guidato da un conduttore esperto, insegna a dare un contesto all'esperienza fallimentare, depotenziandone la carica distruttiva e trasformandola in apprendimento. L'adulto, in questa veste, non deve eliminare la frustrazione, ad esempio, facendo vincere il bambino a tutti i costi, ma deve fare da supervisore esperto che aiuta a gestirla, a cercare strategie alternative e a rimuovere gradualmente le tutele, preparando all'autonomia [41].

In conclusione, la gestione dell'errore e della sconfitta all'interno del gioco forgia una competenza etica trasversale di alto valore: la resilienza. Imparare a cadere e a

[40]Binanti L. (2005). *Il metodo nella didattica per problemi*, Lecce, Amaltea Edizioni.
[41]Recalcati M. (2011), *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*., Trento, Erickson.

rialzarsi al tavolo di gioco, supportati da un *framework* di regole chiare e da una comunità temporanea di giocatori, prepara ad affrontare gli imprevisti della vita reale con uno spirito costruttivo e non autodistruttivo. Questo apprendimento è una modalità naturale per sviluppare nuove competenze e prepararsi ad accogliere opportunità.

Un'ulteriore e fondamentale competenza etica che il gioco struttura in modo naturale è la *peer education* o educazione tra pari. All'interno delle dinamiche ludiche i partecipanti non sono solo compagni di gioco, ma diventano risorse educative reciproche, in un processo di apprendimento orizzontale e collaborativo che fonda su basi etiche solide: la fiducia, l'ascolto attivo e la responsabilità condivisa per la crescita del gruppo. Il rispetto delle regole nel contesto della *peer education* assume un valore più alto e partecipato. La regola non è solo un vincolo esterno da subire, ma diventa il patto fondativo della comunità ludica temporanea, garante dell'equità e della possibilità stessa del gioco. I giocatori, rispettando questo patto intrinseco del gioco, si esercitano in un'etica della corresponsabilità. Imparano che il buon funzionamento di un sistema sociale dipende dall'impegno attivo di ciascuno nel mantenere e trasmettere le sue norme, un apprendimento fondamentale per qualsiasi forma di cittadinanza attiva.

1.4.3. Competenze sociali e relazionali

Se le competenze etiche e di autoregolazione insegnano a stare con gli altri in modo rispettoso, le competenze socio-relazionali attivate dal gioco riguardano le modalità di costruzione, negoziazione ed evoluzione delle relazioni più o meno significative. Il gioco, nella sua essenza di sistema interattivo, si configura come un potentissimo simulatore sociale, un "campo di prova" a basso rischio in cui sperimentare e affinare quelle abilità che stanno alla base della cooperazione, della *leadership* distribuita e della risoluzione costruttiva dei conflitti. All'interno dell'esperienza ludica condivisa, la comunicazione si configura come il tessuto connettivo che permette ai giocatori di costruire, negoziare e abitare il "cerchio magico" del gioco. L'interazione tra i partecipanti avviene

costantemente e simultaneamente su più piani: dal linguaggio non verbale come sguardi, posture, espressioni che precedono e accompagnano ogni scambio, alla comunicazione verbale esplicita. Questa comunicazione multilivello e complessa richiede e, al tempo stesso, allena quella capacità di riflettere criticamente sul processo interattivo stesso che, come visto in precedenza, viene definita metacomunicazione[42]. I giocatori non solo scambiano messaggi, ma negoziano continuamente il significato stesso dei loro scambi, analizzando il momento dell'interazione in un esercizio avanzato di consapevolezza relazionale. In giochi da tavolo di tipo narrativo, come *Dixit* o *Detective Club*, questa dinamica è decisamente sofisticata e trasforma l'attività in una palestra di competenze linguistiche situate. I giocatori sono chiamati a sviluppare abilità comunicative di tipo sintattico, semantico e, al tempo stesso, pragmatico.

In una prospettiva vygotskijana, il linguaggio utilizzato durante il gioco diventa così uno strumento psicologico fondamentale: attraverso il racconto, la negoziazione delle regole, la discussione di strategie e la decodifica delle intenzioni altrui si costruisce un pensiero collettivo: in altre parole, i giocatori non solo organizzano il pensiero individuale di fronte alla complessità del sistema di gioco, ma co-costruiscono attivamente una comprensione condivisa della realtà ludica. Lo *storytelling* ludico, quindi, si rivela uno strumento potentissimo per sviluppare il pensiero complesso e la capacità di astrazione: inventare e decifrare narrazioni richiede la capacità di collegare elementi in una trama logica, di attribuire intenzioni ai personaggi, o agli avversari nel gioco competitivo, e di manipolare significati in uno spazio condiviso[43].

Al cuore di molti giochi, da quelli puramente cooperativi come *Pandemic* a quelli competitivi che richiedono alleanze temporanee come *I Coloni di Catan*, vi è il principio pedagogico dell'interdipendenza positiva: il destino di ciascun giocatore è intrecciato a quello degli altri o del gruppo. Questo meccanismo, guidato dall'adulto-educatore che funge da supervisore e facilitatore, trasforma il tavolo di gioco in un laboratorio di "socialità complessa". Per vincere una partita a Le case della follia o per sopravvivere in altre avventure cooperative, non basta l'abilità individuale: per i giocatori, risulta indispensabile attivare competenze di comunicazione efficace, ascolto attivo e

[42]Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento, Erickson.
[43]*Ibidem*

pianificazione condivisa, imparando a valorizzare i ruoli complementari e a sacrificare, quando necessario, un vantaggio personale per il bene comune. In questa esperienza concreta di "gruppo di lavoro" concetti astratti come il *team building* diventano vissuti tangibili e gratificanti, dimostrando come l'intelligenza collettiva superi la somma delle singole parti[44].

Va ricordato che il conflitto è intrinseco al gioco competitivo e, in misura diversa, a quello cooperativo: il "cerchio magico" offre una cornice unica per imparare a gestirlo in modo costruttivo. Le dispute sulle regole, le accuse di comportamento sleale o la frustrazione per una sconfitta diventano occasioni per esercitarsi in diversi ambiti, tutti utili alla vita adulta: la comunicazione non violenta e l'espressione del disaccordo, la mediazione tra pari e l'identificazione di soluzioni eque, la separazione tra persona e ruolo impersonificato. Secondo Pinardi, il concetto di *polemos* si lega inscindibilmente sia alla narrazione che al gioco, poiché il gioco, in quanto espressione ludica spesso strutturata attorno a una trama, porta con sé, in forma implicita o esplicita, un conflitto che ne costituisce il motore dinamico e significante[45].

Il gioco, soprattutto quello di ruolo (RPG) o narrativo, richiede ed esercita l'empatia cognitiva, ovvero la capacità che permette di comprendere lo stato mentale altrui ed emotiva, la quale permette di condividere gli stati affettivi con gli altri. Per interpretare un personaggio, il giocatore deve calarsi in un sistema di motivazioni, desideri e valori diversi dai propri. Anche in giochi più astratti, per anticipare le mosse di un avversario, è necessario mettersi nei panni di quest'ultimo e vedere il campo di gioco dalla sua prospettiva. Questo esercizio continuo di decentramento, ovvero uscire dal proprio punto di vista per comprendere quello altrui, è un fondamento della competenza sociale.

I giochi, in particolare quelli digitali con narrative ramificate come *Life is Strange* o i giochi di ruolo dal vivo (LARP) spingono questo meccanismo all'estremo, ponendo il giocatore di fronte a scelte morali in contesti narrativi immersivi. Questa esperienza diretta e interattiva di vivere altre vite e altri dilemmi rappresenta una palestra unica per

[44]Dozza L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola. Il lievito e gli ingredienti*, Trento, Erickson.
[45]Pinardi D. (2010). *Narrare. Dall'Odissea al mondo Ikea. Una riflessione teorica. Un manuale operativo*, Milano, Edizioni Paginauno.

sviluppare una comprensione profonda e sfumata della condizione altrui, di conseguenza della natura umana e perché no, anche quella animale.

Un caso emblematico di come il *medium* videoludico possa strutturarsi come un vero e proprio laboratorio di psicologia interattiva è offerto dalla serie di videogiochi *Life is Strange*. Questa saga, definibile come un'avventura grafica e narrativa, abbandona le meccaniche d'azione tradizionali per incentrarsi sulla relazione con i personaggi, sulle scelte morali e sulla esplorazione introspettiva. Emblematica, ad esempio, la dinamica del "rewind" che consente al protagonista di effettuare scelte, valutarle ed eventualmente tornare indietro nel tempo e optare per una soluzione differente. Questo processo obbliga evidentemente a una riflessione metacognitiva sulle proprie azioni: "Perché ho scelto questa risposta? Cosa volevo ottenere? Come si è sentito l'altro?". Ancora, la serie affronta in modo diretto tematiche come quelle adolescenziali (bullismo e senso di inadeguatezza): il giocatore non osserva passivamente questi drammi, ma li vive dall'interno, prendendo decisioni che plasmano le relazioni dei personaggi. Questo livello di immersione narrativa facilita un'identificazione profonda con i *characters* e i loro stati d'animo, spingendo il giocatore a esercitare continuamente l'empatia sia cognitiva sia emotiva.

Capitolo II

Tipologie ludiche

2.1 Gioco e infanzia: alcune teorie evolutive[46]

Il gioco nel periodo infantile non è stato solo un ambito di osservazione privilegiato, ma il terreno originario su cui si sono costruite le principali teorie psicologiche e pedagogiche relative al valore formativo dell'attività ludica.

Jean Piaget ha sistematizzato il rapporto tra gioco e sviluppo cognitivo all'interno della sua teoria dell'intelligenza come processo di adattamento evolutivo. Secondo l'autore, il bambino si adatta alla realtà attraverso due processi complementari: l'assimilazione, utilizzata per incorporare informazioni attraverso schemi mentali preesistenti, e l'accomodamento, che modifica gli schemi preesistenti per aderire alle novità esterne. Il gioco è l'attività in cui predomina nettamente l'assimilazione poiché, soprattutto nel gioco simbolico, il bambino piega la realtà a proprio piacimento, secondo i propri schemi, desideri e bisogni. Proprio per questa caratteristica, Piaget non attribuisce al gioco una funzione generativa di nuove strutture cognitive ma piuttosto una funzione di esercizio, consolidamento e dominio di abilità già acquisite.

Inoltre, Piaget classifica il gioco in tre forme che corrispondono agli stadi evolutivi del bambino: il gioco di esercizio, il gioco simbolico e il gioco con regole. Il gioco di esercizio, che si sviluppa nei primi anni di vita durante lo stadio senso-motorio, è la forma ludica più elementare, nella quale il bambino ripete azioni e schemi motori per il piacere funzionale che ne deriva. Successivamente, si sviluppa il gioco simbolico o di finzione fino ai 7 anni durante lo stadio pre-operatorio. Esso rappresenta l'apice e la forma più

[46] Le informazioni inserite nel paragrafo sono state recuperate dalle seguenti fonti:
Santrock J.W. (2017). *Psicologia dello sviluppo.* Milano, McGraw-Hill Education;
Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma:
Dovigo F. (2025). Pedagogia del gioco. Idee e strumenti per la didattica, Roma, Carocci.

pura del gioco come assimilazione: il bambino è ora in grado di evocare mentalmente oggetti e situazioni assenti, utilizzando simboli, ad esempio un bastone diventa un cavallo, una scatola una macchina. In questo "far finta che", la realtà viene liberamente assimilata e piegata ai desideri, alle paure e agli schemi mentali del bambino, con una sospensione pressoché totale delle costrizioni della realtà oggettiva come nell'accomodamento. Questo gioco, spesso solitario o parallelo, è per Piaget il laboratorio del pensiero rappresentativo e lo strumento principale per l'elaborazione affettiva e la compensazione simbolica delle esperienze. È lecito osservare un interessante parallelismo tra il gioco simbolico e molte tipologie di giochi da tavolo tematici o narrativi. In entrambi i casi, i partecipanti accettano di entrare in uno spazio "altro" dalla realtà quotidiana, governato da una logica interna: se nel gioco infantile, un bastone diventa una spada, in un gioco di ruolo come *Dungeons and Dragons*, una pedina diventa un personaggio eroico in un mondo di fantasia.

Per comprendere la rivoluzionaria visione del gioco in Lev Vygotskij, è necessario partire dalla sua teoria dell'apprendimento e dello sviluppo. Secondo l'autore, lo sviluppo della mente umana e i processi di apprendimento avvengono grazie all'interazione sociale e al contesto di crescita: l'essere umano non interagisce direttamente con il mondo, ma attraverso strumenti culturali, come il linguaggio, numeri, segni, mappe e le modalità di gioco. In questo quadro teorico, il gioco viene considerato lo strumento culturale privilegiato per lo sviluppo della "zona di sviluppo prossimale", definita come la distanza tra il livello di sviluppo effettivo del bambino – ciò che sa fare autonomamente – e il suo livello di sviluppo potenziale, ovvero ciò che può realizzare con la guida di un adulto o in collaborazione con pari più competenti. Per sua natura, il gioco è l'attività che meglio riflette questa dinamica poiché spinge il bambino ad agire oltre le proprie capacità in un contesto protetto e supportato. Inoltre, il gioco simbolico rappresenta la forma di gioco più significativa secondo l'autore, poiché crea una zona di sviluppo prossimale autonoma: il bambino, nella costruzione di una situazione immaginaria, si pone spontaneamente compiti al di là del suo comportamento quotidiano e si obbliga a rispettare le regole implicite del ruolo interpretato, anticipando e generando attivamente il proprio sviluppo. In questo senso, il gioco diventa un esercizio di autoregolazione: interpretando un ruolo, il bambino deve inibire i propri impulsi immediati per aderire alle regole sociali che quel ruolo comporta. La funzione autoregolativa del gioco verrà ulteriormente approfondita

dalle riflessioni di Donald Winnicott e Jerome Bruner, che ne esploreranno rispettivamente la dimensione affettivo-relazionale e quella comunicativo-narrativa.

Per primo, il pediatra e psicoanalista Donald Winnicott offre una visione del gioco profondamente radicata nella relazione affettiva primaria e nella costruzione di un Sé autentico. Il suo contributo si concentra sull'importanza di un ambiente di supporto, teorizzato nel concetto della madre sufficientemente buona che sia in grado di offrire una presenza affidabile ma non intrusiva, creando una base sicura dalla quale il bambino possa allontanarsi per esplorare il mondo che lo circonda. Per esplicare al meglio lo spazio del gioco infantile, Winnicott considera i bambini persi nel gioco descrivendo lo spazio di gioco "un'area che non può essere facilmente lasciata e che non ammette intrusioni", poiché il gioco è da considerarsi l'unico spazio in cui diviene possibile essere creativi e manifestare al pieno la propria identità. Si può affermare che questo spazio non scompare dopo l'infanzia ma per i giocatori anche adolescenti e adulti resta un terreno di sperimentazione sicuro.

Jerome Bruner, psicologo cognitivo, ha approfondito in modo decisivo il ruolo del gioco nello sviluppo del linguaggio, del pensiero narrativo e della capacità di risolvere problemi. Il suo contributo più rilevante è il concetto di *scaffolding*, tradotto in "impalcatura", che descrive il supporto temporaneo e modulato offerto da un adulto o da un pari più competente per permettere al bambino di svolgere un compito al di là delle sue capacità autonome, supporto che viene gradualmente ridotto con l'acquisizione di competenza. L'autore osserva come le prime forme di interazione ludica tra adulto e bambino siano strutturate in schemi prevedibili e ripetitivi, chiamati *format*. Questi schemi, che hanno tutte le caratteristiche del gioco, fungono da cornice sicura all'interno della quale il bambino può esercitarsi con i turni di conversazione, l'anticipazione degli eventi e la lettura delle intenzioni altrui. In questo senso, il gioco è il primo e fondamentale contesto di apprendimento delle regole della comunicazione e della cooperazione. Anche per Bruner, il gioco simbolico è il campo di prova per eccellenza dove il bambino può sperimentare azioni, combinare idee e provare soluzioni senza le conseguenze del mondo reale. È in questo spazio protetto che si allena il pensiero ipotetico e si costruiscono narrazioni che danno senso e sequenzialità all'esperienza. La creazione e la condivisione di storie durante il gioco, quindi, non sono un semplice

divertimento, ma il processo attraverso cui si organizza la conoscenza del mondo e di sé[47].

Sara Smilansky, psicopedagogista, ha operato una sintesi tra le prospettive di Piaget e Vygotskij, traducendole in una tassonomia del gioco infantile, individuando quattro tipologie che possono svilupparsi in sequenza o coesistere. La prima è il gioco funzionale o sensomotorio, in cui il bambino ripete azioni motorie per il puro piacere che ne deriva. Successivamente compare il gioco costruttivo, che implica la manipolazione di oggetti con l'intenzione di creare qualcosa, come nel caso dei blocchi o dei puzzle. Con l'emergere del pensiero simbolico si sviluppa il gioco drammatico o socio-drammatico, in cui il bambino interpreta ruoli e situazioni di fantasia, spesso in interazione con altri, attribuendo significati simbolici a oggetti e azioni ed infine, i giochi con regole, come i giochi da tavolo, gli sport e i giochi tradizionali, che rappresentano attività governate da norme convenzionali, esplicite e condivise, che definiscono obiettivi e vincoli.[48]. La ricerca di Smilansky ha dimostrato che il gioco drammatico e quello costruttivo sono fortemente correlati con il successivo successo personale e scolastico, poiché contribuiscono allo sviluppo di linguaggio, pensiero astratto, capacità di pianificazione, immaginazione e abilità sociali cooperative, come la negoziazione dei ruoli e della trama. Il suo lavoro sottolinea anche l'importanza dell'intervento intenzionale dell'adulto nel facilitare e arricchire l'esperienza del gioco simbolico, soprattutto per quei bambini che, per ragioni culturali o ambientali, vi hanno un accesso limitato.

2.2 Tipologie ludiche[49]

L'indagine sul gioco, nella sua natura polimorfa e sfuggente, sollecita da tempo la comunità scientifica a elaborare strumenti concettuali in grado di ordinarne e spiegarne le manifestazioni. La costruzione di tassonomie rappresenta un tentativo epistemologico

[49] Le informazioni inserite nel paragrafo sono state recuperate dalle seguenti fonti:
Bertolo M., Mariani I. (2024). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Trento, Erickson;
Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, ETS, Pisa.

fondamentale per ridurre la complessità correlata, rendendo il fenomeno ludico analizzabile attraverso categorie distinte e sistematiche. È possibile organizzare i principali approcci tassonomici attorno a tre macroaree di indagine: quelle focalizzate sul giocatore e sul contesto, quelle incentrate sulle proprietà intrinseche del gioco, e quelle che esaminano il contesto e la fruizione. Le tassonomie che si focalizzano sul giocatore e sul contesto sono le seguenti[50]:

- La tassonomia socioculturale: differenzia le pratiche ludiche in base all'età (infantile, adolescenziale, adulta), alle motivazioni (svago, impegno competitivo, socialità) e al contesto culturale di riferimento.
- La tassonomia dell'entrata e dell'uscita: studia rispettivamente le modalità di accesso al gioco (proposta da un educatore, invito tra pari, scoperta casuale) e le dinamiche che ne segnano la conclusione o l'esclusione di un partecipante.
- La tassonomia esperienziale: tenta di categorizzare i giochi in base al tipo di esperienza vissuta dal giocatore (divertimento, sfida, immersione narrativa, riflessione).

Una tassonomia particolarmente influente che si concentra sul profilo del giocatore è quella elaborata da Richard Bartle nel 1996. Studiando i comportamenti degli utenti nei primi giochi online, Bartle individuò quattro tipologie ideali di giocatori, ciascuna caratterizzata da diverse motivazioni e modalità di interazione[51]:

- Competitore: trae piacere dal confronto diretto, dalla sfida e dalla supremazia sugli altri giocatori. Per lui il gioco è principalmente “un’arena” in cui dimostrare la propria abilità.
- Realizzatore: è motivato dal raggiungimento di obiettivi, dal collezionare punteggi, livelli e ricompense. La sua soddisfazione deriva dal completamento delle sfide proposte dal gioco.

[50] Bertolo M., Mariani I. (2024). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Trento, Erickson.
[51] Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, ETS, Pisa.

- Esploratore: ama scoprire il mondo di gioco, esplorare ogni angolo, comprendere le meccaniche e le logiche nascoste. Per lui il gioco è un territorio da mappare e conoscere.

- Socializzatore: privilegia l'interazione con gli altri giocatori, la chat, la cooperazione e la costruzione di relazioni. Il gioco è per lui uno spazio di incontro e condivisione.

Inizialmente concepita per i giochi *online*, la tassonomia di Bartle è stata successivamente estesa ad altre tipologie di giochi come quelli analogici e digitali, diventando uno strumento prezioso per i *game designer* e per gli educatori, poiché aiuta a comprendere le diverse motivazioni che spingono i giocatori a impegnarsi nell'attività ludica. Riconoscere questi profili permette di progettare esperienze di gioco più inclusive, in cui ogni giocatore possa trovare una modalità di partecipazione adatta alle proprie inclinazioni.

Un secondo criterio tassonomico si concentra sulle proprietà intrinseche del gioco, analizzando gli elementi che ne costituiscono la struttura profonda. La tassonomia "delle meccaniche" classifica i giochi in base alle dinamiche di interazione, alle regole e agli obiettivi, operando distinzioni tra giochi competitivi e cooperativi, astratti e tematici o, nell'ambito dei *board game*, tra la tradizione cosiddetta "americana", caratterizzata da alta tematizzazione e imprevedibilità, e quella "europea" che privilegia invece la pianificazione e l'efficienza. Altrettanto rilevante è la tassonomia "narratologica", che esamina il rapporto tra gioco e racconto, distinguendo tra giochi che erogano una narrazione predefinita e giochi che funzionano come "macchine" per generare storie emergenti dall'interazione. La tassonomia "estetica", invece, si concentra sulle qualità percettive e formali dell'artefatto ludico, considerando lo stile visivo, sonoro e tattile, nonché il modo in cui questi elementi si integrano con le meccaniche per creare un'esperienza di gioco quanto più piacevole possibile. Infine, la tassonomia "casuale" analizza il ruolo e la gestione dell'incertezza e della sorte all'interno del sistema di regole, dall'uso dei dadi alla generazione di numeri casuali negli algoritmi digitali.

Un ultimo gruppo di classificazioni considera il supporto fisico o digitale e lo spazio in cui il gioco si inserisce: la tassonomia "tecnologica" rappresenta la distinzione apparentemente più netta e separa giochi analogici, digitali e ibridi, sebbene le contaminazioni contemporanee rendano sempre meno definiti questi confini mentre la tassonomia "spaziale" studia la relazione tra il gioco e l'ambiente in cui si svolge, opponendo spazi delimitati e definiti, come il tavolo o lo schermo, a spazi aperti e permeabili, come l'ambiente urbano o la ricerca delle *geocache*.

L'analisi delle diverse tassonomie evidenzia come il gioco, in quanto fenomeno plurale, possa essere categorizzato secondo prospettive molteplici e complementari. Tuttavia, l'applicazione pratica di queste categorie a tipologie ludiche concrete ne mette spesso in luce i limiti e le zone d'ombra, rivelando un panorama in costante evoluzione e sempre più caratterizzato da ibridazioni. Per questo motivo, Bertolo e Mariani confrontano il gioco da tavolo e il videogioco, considerati distinti fino agli anni Ottanta, per sostenere la difficile riflessione eziologica citata.

2.2.1 Il gioco da tavolo

Definire in modo univoco il gioco da tavolo moderno è un'operazione complessa, data la sua rapida evoluzione e la diversificazione di forme e meccanismi. Un punto di riferimento pragmatico e consolidato è offerto dalla comunità internazionale degli appassionati, il cui strumento principale è il portale *BoardGameGeek*. Grazie a questa prospettiva "dal basso", è possibile individuare alcune caratteristiche fondanti e un sistema di classificazione ampiamente condiviso[52]:

- Presenza di cooperazione o competizione: il sistema prevede condizioni di vittoria e/o sconfitta, delineate da un insieme di regole che guidano le azioni dei giocatori.

[52]Bertolo M., Mariani I. (2024). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Trento, Erickson.

Sembra essere questa possibilità di un risultato quantificabile a distinguere un gioco da un mero passatempo.

- Bisogna giocare su un tavolo o in una stanza: la superficie di gioco deve essere piana, ergonomica e possibilmente al chiuso.
- Necessità di componenti: l'esperienza è mediata da componenti fisiche dedicate, come tabelloni, carte, pedine, dadi, segnalini, il cui design e manipolazione sono parte integrante del gioco.

È importante notare che, pur condividendo alcuni di questi elementi, come l'uso di componenti e la sede al tavolo, i giochi di ruolo e i giochi tridimensionali basati su abilità fisica costituiscono categorie concettualmente distanti, pertanto verranno analizzati separatamente. A differenza di altri *medium*, nel *boardgame* le regole e le strutture che governano il gioco sono generalmente accessibili, scoperte e negoziabili dai giocatori. Ciò ha portato la comunità degli appassionati a sviluppare un lessico tecnico per categorizzare i giochi basandosi sulla meccanica principale, ovvero il cuore dell'interazione di gioco, come il *worker placement* in giochi come *Everdell* e il *draft* in *Seven Wonders*.

La comunità di *Boardgamegeek* ha elaborato una categorizzazione empirica estremamente influente che riflette le modalità con cui i giocatori ricercano, selezionano e discutono i giochi. Questa tassonomia si articola su due assi principali: le meccaniche di gioco e il *target* di riferimento. A partire da questi criteri, i giochi possono essere raggruppati in otto macro-domini, permeabili e spesso sovrapposti[53]:

- Giochi astratti: in questi giochi, la tematica è assente o puramente decorativa. L'attenzione è totalmente incentrata sulle meccaniche ludiche, la logica e la matematica. Spesso hanno componenti minimali come pedine e tavoliere con regole eleganti ma profonde. L'interazione è tipicamente competitiva e diretta.

[53] Angiolino A., Sidoti B. (2010). *Dizionario dei giochi*, Bologna, Zanichelli.

- Giochi personalizzabili: il set di componenti non è fisso, ma può essere modificato e ampliato dal giocatore per creare un mazzo o un esercito unico. Questo dominio è legato a un modello di *business* specifico come la vendita di espansioni e di bustine: infatti, spesso sono giochi di carte in cui le carte sono il materiale prevalente. Essi vengono chiamati anche *trading card game*, soffermando lo scambio di carte tra i giocatori.

- Giochi per bambini sono progettati specificamente per fasce d'età prescolare e scolare. Hanno regole semplici, una durata contenuta, componenti robuste e spesso integrano meccaniche di apprendimento base ad abilità fisiche. Nonostante le regole siano semplici, sono giochi complessi da progettare perché strettamente legati alle fasce d'età e competenze legate. Alcuni esempi sono *Kingdomino* e *Magic Maze*.

- Giochi per famiglie: sono giochi accessibili a un pubblico ampio di diverse fasce d'età, con regole facili da apprendere e durata moderata dove vi è un buon equilibrio tra sorte, strategia leggera e interazione.

- *Party game*: ideali per gruppi numerosi in cui l 'enfasi è sull'interazione sociale, la comunicazione, la creatività, l'umorismo o la deduzione. Le regole sono minimali e le partite veloci, per favorire l'atmosfera di festa e inclusione.

- Giochi di strategia: spesso sono associati ai giochi definiti "*eurogame*". L'enfasi è sulla pianificazione, la gestione di risorse, l'efficienza e l'ottimizzazione di un motore personale in cui l'interazione è spesso indiretta. Tali giochi mettono alla prova competenze come *problem solving*, ragionamento astratto e la pianificazione.

- Giochi tematici: questi giochi pongono al centro la narrazione e l'esperienza. La tematica guida le meccaniche, le quali spesso includono conflitto diretto, elementi casuali come i dadi, sviluppo di personaggi e forti componenti estetiche come miniature e illustrazioni.

- *Wargame*: chiamati anche giochi da tavolo storici. Essi simulano un'ambientazione storica specifica, spesso inerente a fatti realmente accaduti. Sono giochi complessi, lunghi e realistici.

Il gioco da tavolo, al di là della sua evidente funzione di intrattenimento, possiede alcune caratteristiche che lo rendono uno strumento educativo di grande valore. In primo luogo, la fisicità delle componenti come carte, pedine, dadi, tabelloni favorisce un apprendimento tattile e concreto, particolarmente adatto ai bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado, che apprendono anche attraverso il canale senso-motorio. In secondo luogo, la presenza fisica dei giocatori attorno a un tavolo rende l'interazione sociale immediata e ricca di segnali non verbali, a differenza di quanto accade nei giochi digitali, dove la mediazione tecnologica riduce la ricchezza comunicativa. Un altro aspetto riguarda la negoziabilità delle regole, che nei giochi da tavolo possono essere discusse, interpretate e talvolta modificate dai giocatori, offrendo all'adulto uno spazio privilegiato per lavorare sulle competenze sociali, sulla gestione del conflitto e sulla capacità di trovare soluzioni condivise. Difatti, grazie alla ricchezza dei giochi da tavolo, questi vengono sempre più utilizzati in ambito didattico-educativo per arricchire l'esperienza di apprendimento rendendo l'insegnamento ludico, interdisciplinare e inclusivo e per sostenere competenze cognitive, relazionali e sociali.

Alcuni giochi che possono essere utilizzati nella didattica quotidiana con intenti educativi sono i seguenti. *Ticket to ride* è un gioco da tavolo in cui i giocatori devono costruire percorsi ferroviari collegando diverse città su una mappa, in base agli obiettivi suggeriti sulle carte: ogni tratta ferroviaria richiede un certo numero di carte di un colore specifico (ad esempio, per collegare Parigi a Vienna servono quattro carte rosse) e il giocatore deve quindi accumulare le carte giuste per realizzare i propri percorsi. Ogni giocatore ha un mazzo di carte-colore che gli permette di reclamare tratte ferroviarie e completare i propri biglietti di destinazione, ovvero collegare due città specifiche, per ottenere punti. Il vincitore viene decretato da chi totalizza più punti, bilanciando la costruzione di tratte lunghe, più difficili da costruire, con il raggiungimento dei propri obiettivi. Dal punto di vista educativo, *Ticket to Ride* richiede di pianificare un percorso spaziale e sostiene l'evoluzione della capacità di gestire risorse limitate attraverso le carte-colore e di anticipare le mosse degli avversari. Inoltre, è utile in ambito didattico per introdurre concetti geografici, di pianificazione e *orienteering*, per allenare la flessibilità cognitiva, poiché il giocatore deve adattare continuamente la propria strategia in base alle carte ricevute e alle azioni degli altri, che possono stravolgere le mosse successive. *Pandemic* è un gioco da tavolo cooperativo, dedicato sia ad un pubblico

infantile sia adulto, in cui i giocatori assumono il ruolo di scienziati che collaborano per fermare la diffusione di quattro malattie globali. La plancia rappresenta una rete di collegamenti tra le città più importanti del mondo e i giocatori devono muoversi, curare i focolai e scoprire le cure per le malattie prima che la situazione sfugga di controllo. A differenza dei giochi competitivi, questo gioco rientra nei giochi cooperativi in cui le decisioni vengono pianificate insieme, si condividono informazioni e si prendono decisioni collettive, sviluppando così il lavoro di squadra e la capacità di gestire situazioni di pressione, permettendo a tutti di avere un ruolo attivo nel gioco. *Emozionarium* è un *party game* per 3-8 giocatori dedicato ai ragazzi dagli undici anni in su. Ogni giocatore riceve una Carta-Situazione, che assegna un personaggio, ad esempio il fotografo terrorizzato a un matrimonio o il pensionato in estasi all'ufficio postale e una Carta-Emozione segreta, sconosciuta agli altri giocatori. Il compito è interpretare il personaggio in modo che gli altri indovinino l'emozione, senza nominarla, senza usare sinonimi e senza *bluffare*. Il gioco si articola in tre *round* di difficoltà crescente, guidati dal Fiore delle Emozioni di Plutchik, uno strumento scientifico che mappa le emozioni umane. In particolare, *Emozionarium* sviluppa l'intelligenza emotiva in modo diretto e giocoso in quanto i giocatori imparano a riconoscere, nominare e rappresentare le emozioni esercitando le competenze empatiche e di espressione emotiva. Un gioco di questo tipo può essere particolarmente indicato per laboratori di educazione socio-emotiva, per prevenire il bullismo e per sviluppare competenze socio-relazionali.

2.2.2 Il gioco di ruolo

Il gioco di ruolo o *role playing game* (RPG) costituisce una categoria peculiare in cui l'elemento narrativo e l'identificazione psicologica con un personaggio sono centrali. A differenza dei giochi con obiettivi e regole predefiniti, il gioco di ruolo è fondamentalmente un'esperienza di narrazione collaborativa e improvvisata, strutturata attorno a un sistema di regole che funge da cornice.

I giochi di ruolo si distinguono in due macro-tipologie principali. La prima è rappresentata dai giochi di ruolo cartacei o "da tavolo", il cui esempio più celebre è *Dungeons & Dragons*. In questa modalità, un giocatore assume il ruolo di narratore o *Game Master*, studiando e descrivendo il mondo di gioco, interpretando i personaggi non giocanti e arbitrando le regole, mentre gli altri giocatori creano e interpretano personaggi propri, le cui azioni plasmano la storia collettiva. Il sistema di regole, spesso basato su dadi o carte, determina il successo o il fallimento delle azioni incerte. Oltre alla narrazione, elementi-chiave sono l'immedesimazione, la relazione intragruppo e la collaborazione tra giocatori: senza di essi, l'esperienza di gioco non può essere possibile né continuativa, dato che spesso prosegue in una campagna. La seconda tipologia è costituita dai giochi di ruolo dal vivo come *Vampire* (LARP). In questo caso, i giocatori incarnano fisicamente i propri personaggi in uno spazio reale come un parco o un castello, interagendo direttamente attraverso il dialogo e l'azione, con un uso minimo di regole formali. Il LARP accentua l'immersione sensoriale e l'interazione sociale in tempo reale, offrendo un'esperienza ludica profondamente diversa ma complementare rispetto alla versione cartacea.[54]. In ambito didattico, questa tipologia ha aperto le porte all'EDU-LARP (*Educational Live Action Role-Play*) rappresentando l'applicazione pedagogica strutturata del gioco di ruolo dal vivo, in cui la potenza emotiva e relazionale del LARP viene finalizzata a obiettivi di apprendimento espliciti. In un *Edu-LARP*, i partecipanti non si limitano a interpretare un ruolo in uno spazio fisico, ma vivono in prima persona situazioni narrative progettate per stimolare la comprensione profonda di contenuti disciplinari come eventi storici o per esercitare competenze trasversali come il *public speaking*, la negoziazione, il pensiero critico e la risoluzione collaborativa di problemi.

Dal punto di vista educativo, il gioco di ruolo possiede alcune caratteristiche specifiche che lo rendono uno strumento formativo di grande valore. La prima è la centralità della narrazione: i giocatori non si limitano a eseguire mosse o a rispondere a stimoli, ma co-costruiscono attivamente una storia, sviluppando competenze narrative, creative e di immaginazione. La seconda è l'immedesimazione in un personaggio diverso da sé, aspetto che allena l'empatia cognitiva ed emotiva e l'assunzione di prospettiva in

[54]Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.

modo più profondo rispetto ad altre forme di gioco. La terza è la dimensione collaborativa: in un RPG, la storia progredisce solo se i giocatori cooperano, condividono informazioni, rispettano i ruoli di ciascuno e contribuiscono al bene del gruppo. Questa caratteristica rende il gioco di ruolo uno strumento particolarmente efficace per lavorare con gruppi di adolescenti su temi come l'identità, il conflitto, la fiducia e la cooperazione. Alcuni giochi che possono essere utilizzati in ambito educativo sono i seguenti. *Hero Kids* è un gioco di ruolo pensato specificamente per bambini dai quattro ai dieci anni. Il sistema di regole è estremamente semplificato poiché si usano solo dadi a sei facce e le avventure sono brevi e adatte ai più piccoli. I personaggi sono archetipi facili da comprendere (guerriero, mago, elfo, nano) e dal punto di vista educativo, questo gioco sviluppa la capacità narrativa, la cooperazione e il *problem solving* in un contesto sicuro e guidato. È spesso utilizzato in ambito extrascolastico e nei centri estivi ma può essere considerato anche all'interno di progetti scolastici. *Tales from the Loop* è ispirato alle opere dell'artista Simon Stålenhag: i giocatori interpretano ragazzi negli anni Ottanta in un mondo di fantascienza retro-futuristica. Il sistema è progettato per enfatizzare il lavoro di squadra e la risoluzione di problemi piuttosto che il combattimento. Affronta temi come l'identità, le relazioni familiari e il rapporto con la tecnologia pertanto può essere utilizzato in contesti educativi per sviluppare la scrittura creativa e la riflessione su temi sociali e individuali. *Alice è scomparsa* è un gioco di ruolo che si gioca interamente via *chat*, senza un *Game Master*. I giocatori interpretano adolescenti in una piccola città che devono ritrovare la loro amica Alice, scomparsa. Il gioco si svolge in tempo reale, con una durata di circa 90 minuti. Questo gioco risulta particolarmente interessante per i temi trattati quali l'amicizia, la perdita, la gestione dell'ansia, il *problem solving* e lo sviluppo della competenza empatica: dati i temi trattati e l'utilizzo dello *smartphone*, questo gioco può essere adatto all'interno di centri di ritrovo giovanile in cui queste tematiche possono svilupparsi nei dialoghi dei ragazzi quotidianamente.

Questi esempi mostrano come il gioco di ruolo, nelle sue diverse forme, possa essere uno strumento educativo versatile e potente. La varietà dei titoli disponibili permette di scegliere il gioco più adatto alla fascia d'età e agli obiettivi educativi: *Hero Kids* per i più piccoli, *Tales from the Loop* per i preadolescenti, *Alice è scomparsa* per gli adolescenti. In tutti i casi, l'RPG mette al centro la persona e le sue scelte, offrendo uno spazio protetto in cui sperimentare identità alternative, affrontare dilemmi morali e

sviluppare competenze relazionali in modo profondo e coinvolgente. Il professionista che sceglie di utilizzare l'RPG nella sua progettazione educativa non deve limitarsi a proporre il gioco, ma deve accompagnare l'esperienza con momenti di *debriefing*, in cui l'esperienza vissuta viene trasformata in consapevolezza e apprendimento duraturo.

2.2.3 Il videogioco

Se il gioco da tavolo trova una categorizzazione pragmatica nella comunità degli appassionati, il percorso per definire il videogioco si rivela ancor più complesso. Questo *medium*, divenuto pilastro dell'intrattenimento globale, sfugge a categorizzazioni rigide a causa della sua rapida evoluzione tecnologica e della maturazione espressiva. Inizialmente, i giochi venivano classificati in base all'hardware o a generi definiti dai suoi limiti come gli *arcade game*, *computer game* e *platform* mentre oggi questa prospettiva è stata superata poiché l'attenzione è stata spostata sul contenuto e sulle caratteristiche comuni del *medium*. Questa evoluzione ha reso problematica la stessa definizione del termine "videogioco" poiché considerato spesso obsoleto: il termine, incentrato sulle parole "gioco" e "video", viene percepito come riduttivo di fronte alla complessità narrativa, estetica e tematica raggiunta dal *medium*. Marco Accordi Rickards sottolinea questa limitazione, proponendo di considerarlo piuttosto come un'Opera Multimediale Interattiva (OMI), un concetto che ne abbraccia la natura ibrida di prodotto culturale, artistico e ludico[55]. Questa prospettiva sposta il *focus* dal dispositivo o dal genere puro al contenuto e al tipo di esperienza offerta.

Rickards sottolinea che il termine opera interattiva è preferibile poiché rende conto del valore artistico inestimabile del videogioco. L'evoluzione tecnologica, infatti, non ha modificato solo l'estetica ma ha moltiplicato all'infinito le possibilità narrative e di interazione, generando esperienze interattive di tipo completamente diverso. Questo sviluppo ha reso il *medium* così variegato che Rickards parla di una vera e propria "Sindrome di Asteroids", in cui il videogioco originario si è frammentato in tante esperienze distinte, ciascuna con una propria evoluzione. In questo panorama, le opere a

[55]Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare*. *Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

forte vocazione narrativa come *Life is strange* rappresentano un preciso filone espressivo dove la struttura tradizionale del genere lascia il posto a nuove forme di narrazione interattiva. In queste esperienze, la storia non è un orpello decorativo ma il motore primario dell'esperienza: il giocatore non è uno spettatore passivo ma un co-autore le cui scelte influenzano attivamente la trama, incarnando appieno il principio della doppia regia.[56]

Dal punto di vista educativo, il videogioco presenta diverse potenzialità specifiche che lo distinguono dagli altri *media* ludici. La prima è l'interattività in tempo reale, che consente un apprendimento situato e un *feedback* immediato: il giocatore impara facendo, sperimentando conseguenze dirette delle proprie azioni in un ambiente protetto, dove l'errore non ha conseguenze drammatiche ma diventa parte del processo di apprendimento. La seconda è la dimensione narrativa, che in molti titoli contemporanei raggiunge livelli di complessità paragonabili a quelli di un romanzo o di un film, offrendo spunti per l'educazione emotiva, la riflessione morale e lo sviluppo dell'empatia. La terza è la dimensione sociale che, soprattutto nei giochi *multiplayer*, crea comunità e spazi di apprendimento collaborativo, dove i giocatori devono coordinarsi, comunicare e negoziare per raggiungere obiettivi comuni. Alcuni esempi di videogiochi con valore educativo sono i seguenti. *Minecraft Education* è una versione del celebre *Minecraft* progettata specificamente per l'uso in classe. Gli studenti possono esplorare mondi tridimensionali, costruire strutture e risolvere problemi in modo collaborativo. Il gioco include lezioni su materie come matematica, storia, scienze e arte, con mondi precostruiti e attività guidate. Dal punto di vista educativo, sviluppa la creatività, il pensiero spaziale, la collaborazione, il *problem solving* e la pianificazione ed è stato utilizzato spesso in ambito didattico per progetti di educazione civica, di *coding* e di didattica STEAM. *Civilization* è un gioco di strategia a turni in cui i giocatori guidano una civiltà dall'antichità fino all'era spaziale, prendendo decisioni su tecnologia, diplomazia, guerra e cultura. Ogni partita è diversa e richiede di adattarsi alle risorse disponibili e alle mosse degli avversari. Dal punto di vista educativo, sviluppa il pensiero strategico, la pianificazione a lungo termine, la comprensione dei processi storici e la

[56]Rickards M.A. (2020). *Storia del videogioco. Dagli anni Cinquanta a oggi,* Roma, Carocci.

gestione delle risorse. È utilizzato in ambito scolastico per insegnare storia, geografia, economia e relazioni internazionali con classi di medie e superiori.

2.3 Giochi individuali e collettivi

Il gioco individuale comprende tutte quelle attività ludiche che si svolgono in solitudine, senza interazione diretta con altri giocatori, pur potendo in seguito condividere l'esperienza con adulti o coetanei. Nella fascia d'età 6-11 anni (scuola primaria), questa forma di gioco assume un'importanza degna di nota: da un lato accompagna il passaggio dal gioco prevalentemente senso-motorio a quello più strutturato e regolato e dall'altro sostiene lo sviluppo dell'autonomia, della concentrazione e della capacità di auto-regolazione emotiva. Il gioco individuale contraddistingue molteplici attività, ciascuna con specifiche potenzialità formative:

- *Puzzle* e giochi di costruzione (Lego, blocchi e giochi di incastro): sviluppano la pianificazione spaziale, la pazienza e la capacità di affrontare un problema scomponendolo in parti più semplici. Il bambino impara a provare e riprovare, a tollerare l'errore e a riconoscere il momento in cui ha bisogno di aiuto.
- Giochi da tavolo in modalità solitaria: molti giochi moderni (ad esempio *Rush Hour*, *Ubongo* o alcuni *puzzle game*) offrono varianti per un solo giocatore. In questi casi il bambino si confronta con un sistema di regole senza la variabile della competizione, potendo così concentrarsi sulla comprensione profonda delle meccaniche e sull'esercizio del pensiero strategico.
- Disegno, scrittura creativa, lettura: rappresentano spazi di espressione personale in cui il bambino può elaborare esperienze, dare forma alle proprie emozioni e sviluppare un senso di identità autonomo. In particolare, la lettura di storie quali libri illustrati favoriscono l'immersione narrativa e la capacità di dare significato a eventi e personaggi.

- Videogiochi *single player*: verranno analizzati nel dettaglio nel prossimo paragrafo e rappresentano oggi una delle forme più diffuse e culturalmente rilevanti di gioco individuale.

A differenza dei giochi *multiplayer*, nei *single player* il bambino affronta una narrazione o una sfida in solitaria, gestendo i propri tempi e le proprie strategie. Questa modalità, quando ben selezionata e accompagnata, può diventare un contesto privilegiato per sviluppare diverse competenze. Innanzitutto, favorisce la capacità di concentrazione e attenzione sostenuta: il gioco richiede di seguire istruzioni, ricordare obiettivi, reagire a stimoli visivi e sonori, mantenendo la focalizzazione per periodi prolungati.

Studi nel campo del *game-based learning* hanno evidenziato come alcuni titoli ben progettati possano allenare queste funzioni esecutive in modo efficace[57]. Difatti, molti di questi giochi offrono una narrazione articolata e personaggi ben caratterizzati, dando spazio all'immersione emotiva. Il giocatore si immedesima nel protagonista, sviluppa empatia, comprende nessi causa-effetto all'interno di una trama e talvolta si trova a compiere scelte morali, anche in forma semplice. Un esempio particolarmente significativo è la serie *Paper Mario*, che nel corso degli anni ha affrontato in modo sorprendentemente delicato temi come il lutto e la perdita. In *Paper Mario: The Origami King*, la piccola Olivia accompagna Mario in un viaggio che la porterà a vivere l'esperienza della perdita di un amico caro: il simpatico Bobby si sacrifica per salvarla, e Mario si trova a consolare Olivia nel suo dolore, mostrando al giocatore che la tristezza è un'emozione che si può attraversare con l'aiuto di chi ci sta accanto[58]. Queste esperienze narrative interattive permettono al giocatore di confrontarsi con emozioni complesse in una cornice protetta, uno spazio simbolico in cui le azioni hanno conseguenze reali sul piano emotivo, ma restano confinate in un ambito sicuro, separato dalla quotidianità. All'interno di questo spazio, il giovane giocatore può imparare a riconoscere, nominare e gestire sentimenti significativi, sviluppando quella che la psicologia definisce empatia e competenza emotiva.

[57]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, ETS, Pisa.
[58]Nintendo*, Paper Mario: The Origami King*, http:/Nintendo/Intelligent System

Per giochi collettivi, invece, si intendono quelle attività ludiche che richiedono la partecipazione di più giocatori: l'esperienza si struttura attorno all'interazione sociale, alla condivisione di regole e al raggiungimento di obiettivi comuni o contrapposti. Come ricorda Huizinga, il gioco in una dimensione collettiva sottintende un'interazione tra uomo e uomo e comprende quindi un elemento di legame e scioglimento. A livello temporale e spaziale, il gioco crea un mondo a parte, chiuso in sé, in cui i giocatori si muovono seguendo leggi specifiche e vincolanti[59].

Come ampiamente illustrato nel primo capitolo, il gioco in generale attiva un ampio spettro di competenze cognitive, etiche e sociali. Nel caso specifico dei giochi collettivi, ad essere chiamata in causa è la dimensione relazionale. Una prima distinzione riguarda la tipologia di interazione tra i giocatori, che può essere di natura cooperativa, competitiva o collaborativa. Nei giochi cooperativi "non ci sono né vincitori, né vinti, né tanto meno esclusi, ma la riuscita del gioco consiste nel trovare la strada per riuscire a vincere tutti attraverso la cooperazione e l'aiuto reciproco"[60]. La caratteristica fondamentale è opposta a ciò che si può trovare nel gioco individuale, ovvero che la vittoria non può essere raggiunta in modo individuale perché tutti i giocatori affrontano un elemento esterno. In sintesi, l'obiettivo non è sconfiggere un altro o gli altri giocatori ma è quello di raggiungere insieme un traguardo comune. In questo modo, la competizione non viene eliminata ma indirizzata verso il confronto con le proprie potenzialità, perdipiù anche sociali perché la comunicazione con gli altri giocatori è basilare per rispondere al meglio agli ostacoli posti dalla realtà, ai problemi da risolvere e al fattore spazio o tempo. I giochi cooperativi favoriscono, in primo luogo, lo sviluppo di competenze sociali e relazionali fondamentali come la comunicazione efficace, l'ascolto attivo, la negoziazione e la gestione costruttiva dei conflitti. Come sottolinea Suzanne Lyons, essi "producono benefici sociopsicologici, insegnano la cooperazione, favoriscono la gentilezza e riducono i comportamenti aggressivi. In questi giochi, la vittoria è collettiva e richiede ai partecipanti di collaborare e perseguire un obiettivo condiviso"[61]. La cooperazione, inoltre, sviluppa il senso di responsabilità verso il gruppo

[59]Bertolo M., Mariani I. (2020). *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.
[60]Save the Children Italia (2021). *Giochi cooperativi,* http:/benessere.savethechildren.it
[61]Lyons S. (2024). *Giochi collaborativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe,* Erikson, Trento.

e la capacità di fidarsi degli altri, tali competenze etiche trovano, nel "cerchio magico" del gioco, uno spazio sicuro per essere esercitate.

Nei giochi competitivi i partecipanti si sfidano in modo che venga stabilito un vincitore. La competizione può essere individuale (ogni giocatore è contro un altro giocatore) o a squadre avversarie. Se sana e ben regolata, la competizione insegna a gestire la sconfitta, a rispettare le regole, a dare il meglio di sé e a riconoscere il merito altrui. Tuttavia, un'eccessiva enfasi sulla competizione può generare ansia, esclusione e conflitti. Tale competizione, se ben gestita, permette lo sviluppo di competenze etiche come il *fair play*, il rispetto delle regole e la gestione della frustrazione. I giochi collaborativi rappresentano una via di mezzo tra giochi cooperativi e competitivi in cui le regole prevedono la formazione di squadre, richiedendo ai giocatori di coordinarsi all'interno del gruppo per competere contro altri gruppi. Tali giochi combinano le potenzialità dei due modelli precedenti poiché richiedono sia una solida cooperazione interna al gruppo, allenando la comunicazione, la suddivisione dei ruoli e la capacità di lavorare verso un obiettivo comune e allo stesso tempo, espongono i giocatori a una competizione con altri gruppi, che va gestita con lealtà e rispetto.

Un'altra forma di gioco, che merita un'attenzione particolare per il suo legame con la storia e la cultura delle comunità, è rappresentata dai giochi tradizionali. Con questa espressione si intendono quelle attività ludiche che, nate in contesti storico-culturali specifici, sono state tramandate oralmente di generazione in generazione, diventando parte integrante del patrimonio immateriale di una comunità. A differenza dei giochi commerciali, i giochi tradizionali sono anonimi e datati: non hanno un inventore riconoscibile e la loro origine si perde nel tempo[62]. Come osservato da Gianfranco Staccioli, essi rappresentano "un patrimonio di esperienze, di valori, di modalità relazionali che attraversano i secoli"[63]. I giochi tradizionali si distinguono per alcune caratteristiche fondamentali: i materiali sono semplici e spesso derivano da oggetti di uso comune (sassi, corde, gesso per tracciare a terra); la trasmissione è prettamente orale in quanto le regole e le varianti si apprendono per imitazione e racconto, senza la presenza di manuali scritti; si adattano fortemente al contesto storico-culturale, incorporando le

[62]Cambi F. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma
[63]Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma

variazioni introdotte dai giocatori ed infine, hanno un forte valore aggregante perché sono spesso giochi di gruppo che favoriscono l'incontro intergenerazionale. La classificazione dei giochi tradizionali può seguire criteri molteplici, tra cui le diverse modalità di gioco: una prima categoria è rappresentata dai giochi di movimento e all'aperto, come nascondino, campana, acchiapparella, rubabandiera e i giochi con la corda, che sviluppano competenze motorie, coordinazione, percezione spaziale e socialità. A questa si aggiungono i giochi di abilità e destrezza, come le biglie, lo *shangai*, il *bilboquet* e il gioco del cerchio, che richiedono precisione, concentrazione e controllo motorio fine; un'altra tipologia è costituita dai giochi da tavoliere tradizionali, tra i più antichi e diffusi, testimoniati in tutte le culture, come dama, scacchi, gioco dell'oca, *backgammon* e filetto. Vi sono poi i giochi cantati e con filastrocche che intrecciano movimento, musica e memoria collettiva. Infine, i giochi di società tradizionali, come il mercante in fiera, la tombola e il gioco delle sedie, completano il panorama ludico legato alla tradizione orale e comunitaria. Tra questi, il Gioco dell'Oca merita una menzione particolare poiché definito "l'archetipo di tutti i giochi di percorso":[64] nato in Italia attorno al 1580, ha attraversato i secoli mantenendo intatta la sua struttura essenziale, ovvero un percorso a spirale di 63 caselle con figure simboliche (il ponte, l'albergo, il pozzo, la prigione, la morte) che veicolano significati morali e iniziatici.

I giochi tradizionali sviluppano competenze su più piani in quanto, dal punto di vista cognitivo, aiutano ad allenare la memoria, l'attenzione selettiva, il pensiero strategico e la capacità di pianificazione; inoltre, in quanto attività fatte in gruppo, richiedono la presenza di compagni, l'accettazione di regole condivise, la gestione del turno e la negoziazione dei conflitti. Difatti, come evidenziato in letteratura, il gioco tradizionale promuove "condotte e atteggiamenti prosociali"[65], contribuendo alla formazione di competenze relazionali fondamentali ed infine, sul piano etico, insegnano il rispetto delle regole, la lealtà verso i compagni e la capacità di accettare la sconfitta. A queste competenze si aggiunge la dimensione interculturale e intergenerazionale: attraverso tali giochi, si rende possibile la scoperta delle origini di un gioco e della propria cultura, nonché il confronto delle varianti locali.

[64] *Ibidem*
[65] *Ibidem*

2.4 Gioco e tecnologia

Prima di analizzare le forme contemporanee di gioco tecnologico, è utile chiarire cosa si intenda con il termine "tecnologia". In senso lato, la tecnologia non è soltanto l'insieme dei dispositivi elettronici e digitali che popolano la nostra quotidianità, ma rappresenta l'intero sistema di conoscenze, strumenti e tecniche che l'essere umano ha sviluppato nel corso della storia per interagire con l'ambiente, risolvere problemi e dare forma alla propria esperienza. In questa prospettiva, il rapporto tra gioco e tecnologia non solo è sempre stato presente, ma il prodotto ludico stesso, in quanto artefatto culturale dotato di una propria struttura, tecniche e linguaggio, può essere considerato una tecnologia vera e propria. Tuttavia, il gioco non è mai stato estraneo alla tecnologia ma ne ha sempre sfruttato le conoscenze e i materiali disponibili per creare nuove esperienze ludiche.

Con l'avvento dell'informatica e la diffusione dei videogiochi a partire dagli anni Settanta, questa relazione assume una rilevanza e un dibattito culturale e pedagogico senza precedenti: ad esempio, i *digital games* rappresentano oggi una delle forme di intrattenimento più diffuse e culturalmente rilevanti. Il dibattito che li circonda è vivace e spesso polarizzato: da un lato vi sono posizioni critiche che ne sottolineano i rischi quali dipendenza e isolamento, dall'altro visioni più entusiastiche che ne esaltano le potenzialità cognitive e sociali. Questa contrapposizione richiama, in qualche misura, la nota distinzione tra "apocalittici" e "integrati" proposta da Umberto Eco per descrivere gli atteggiamenti nei confronti dei *mass media*. Al centro del dibattito vi è soprattutto la preoccupazione per gli effetti dei videogiochi sulla salute psicologica e sul comportamento, in particolare in relazione all'aggressività, all'uso problematico e all'esposizione a contenuti violenti. Spesso l'opinione pubblica ha interpretato tali rischi attraverso letture semplificate, alimentando quella che è stata definita una "psicosi morale", la quale ha talvolta influenzato anche la ricerca scientifica, rendendo più difficile un'analisi equilibrata del fenomeno e rendendone l'utilizzo negli ambienti educativi non sempre facilitato e semplice[66].

[66]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Edizioni ETS, Pisa.

I *digital games*, d'altra parte, costituiscono un universo estremamente variegato, difficile da definire e sistematizzare in categorie rigide. La loro stessa denominazione, *digital games*, risponde all'esigenza di abbracciare un panorama ludico che non è più riducibile ai soli giochi su schermo, ma che include esperienze distribuite tra dispositivi mobili, piattaforme *online*, realtà aumentata e ibridazioni con il gioco analogico. Questa complessità richiede un approccio interdisciplinare, capace di incrociare gli sguardi della pedagogia, della psicologia, dei *game studies* e della comunicazione[67].

La diffusione pervasiva dei *digital games* ha permesso a questo *medium* di diventare strumento di ricerca e studio per comprendere in quali modalità possa sostenere l'apprendimento. Un contributo fondamentale in questa direzione viene da James Paul Gee, linguista statunitense che, osservando il figlio alle prese con un videogioco, scoprì quanto i *good games* siano in realtà "difficili, lunghi e complessi"[68] . Nonostante questa difficoltà, i giocatori rimangono motivati proprio perché il gioco è progettato per mantenere un equilibrio ottimale tra sfida e competenza, offrendo al contempo un ambiente protetto in cui sperimentare senza timore delle conseguenze reali. Gee chiama questo aspetto "moratoria psicosociale": nel mondo del gioco si possono assumere rischi, fallire e riprovare, trasformando l'errore in una preziosa occasione di apprendimento, proprio come è stato osservato precedentemente nelle qualità del gioco quale promotore di competenze. Questa intuizione si lega a un altro principio fondamentale: nei videogiochi il significato non è mai astratto, ma situato in contesti d'uso concreti: il giocatore impara a risolvere problemi interagendo con l'ambiente di gioco, formulando ipotesi e verificandole, proprio come farebbe uno scienziato. Le informazioni, inoltre, vengono fornite *just in time*, esattamente quando servono, e non in anticipo sotto forma di manuali o istruzioni astratte. Gee ha individuato ben trentasei principi di apprendimento presenti nei buoni videogiochi, molti dei quali sono ancora oggi trascurati dalla didattica tradizionale[69].

[67] *Ibidem*
[68] Gee J.P. (2025). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale,* Raffaello Cortina Editore, Milano.
[69] *Ibidem*

La letteratura specialistica distingue quattro forme principali di impiego dei *digital games* in ambito educativo che si differenziano per il ruolo che il gioco assume nel processo di apprendimento e per il rapporto tra l'esperienza ludica e gli obiettivi didattici. Una prima modalità è rappresentata dall'utilizzo diretto di prodotti commerciali: in questo caso, i giochi non sono progettati con finalità educative esplicite, ma vengono scelti e adattati dall'insegnante per i loro contenuti o per le competenze che possono sviluppare. È il caso di *Minecraft* o *Civilization*, ampiamente utilizzati in contesti scolastici per insegnare concetti di geometria, storia, economia o fisica, pur essendo nati come prodotti di intrattenimento. Una seconda modalità riguarda invece i giochi progettati specificamente per l'apprendimento, noti come *serious games*. In questo caso, il gioco nasce con una finalità educativa dichiarata e viene sviluppato in collaborazione con esperti dei contenuti disciplinari, educatori, insegnanti, pedagogisti ed esperti di *media* digitali. Esempi per la scuola primaria includono *DragonBox* per la matematica, *Lightbot* per il coding e *CodeCombat* per l'introduzione alla programmazione.[70]. Questa tipologia non viene utilizzata per formare futuri programmatori, ma ha l'intento di sviluppare il pensiero computazionale, definito da Jeannette Wing come una "abilità analitica di base" al pari della lettura, della scrittura e del calcolo. Attraverso il coding, i bambini imparano a scomporre problemi complessi in passaggi più semplici (decomposizione), a riconoscere schemi ricorrenti, a ideare sequenze logiche di istruzioni e a correggere gli errori (*debugging*). Queste abilità, lungi dall'essere meramente tecniche, sviluppano il *problem solving*, il pensiero logico, la creatività e la capacità di lavorare in gruppo, poiché molte attività di coding vengono proposte in modalità collaborativa. Difatti, i *serious game* si basano su un apprendimento esperienziale (*learning by doing*), in cui le informazioni e le sensazioni rimangono fortemente impresse perché vissute in prima persona, favorendo modifiche comportamentali durature[71]. Inoltre, forniscono *feedback* continui che spronano a proseguire e modulano la difficoltà in base alle capacità del giocatore, creando un percorso di apprendimento personalizzato[72]. Numerose ricerche ne hanno confermato l'efficacia: una revisione sistematica del 2012 condotta da Connolly e colleghi ha dimostrato come i *serious game* siano adatti per una grande varietà di obiettivi

[70]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Edizioni ETS, Pisa.
[71]Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Carocci, Roma.
[72]*Ibidem*

di apprendimento poiché il gioco simulato è legato a impatti percettivi, cognitivi, comportamentali, affettivi e motivazionali[73]. Un esempio italiano significativo di *serious game* è il progetto *Game+* che ha creato una serie di giochi educativi su tematiche sociali, tra cui *Toccati*, un gioco narrativo sulla depressione. Il gioco permette ai giovani giocatori di immedesimarsi in un personaggio che affronta situazioni di disagio psicologico, sperimentando in prima persona le difficoltà del chiedere aiuto e l'importanza di una rete di supporto. Come emerso dalle linee guida del progetto, il *game-based learning* si è rivelato particolarmente efficace nel creare uno spazio protetto in cui i giovani possono esplorare emozioni complesse senza il timore del giudizio, trasformando l'educazione alla salute mentale in un percorso accessibile e coinvolgente[74].

È importante, tuttavia, riconoscere anche i limiti di questa metodologia. I *serious game* vanno utilizzati come strumento complementare ad altre attività didattiche, non come sostituto. È fondamentale che forniscano mezzi di verifica e monitoraggio dei progressi, e che il loro contributo sia riconoscibile nel contesto educativo in cui vengono applicati. Il valore educativo del gioco non risiede nel *medium* in sé, ma nella qualità dell'esperienza che offre e nella capacità dell'adulto di progettare e accompagnare tale esperienza[75].

La terza forma, sempre più diffusa, è quella della costruzione di artefatti digitali da parte degli studenti in cui il gioco diventa l'oggetto di apprendimento: i ragazzi imparano progettando, sviluppando e condividendo i propri giochi, in un processo che coinvolge competenze di programmazione, narrazione, grafica e progettazione. Ambienti come *Scratch* o *GameMaker* permettono anche ai bambini della scuola primaria di avvicinarsi alla creazione di prodotti ludici digitali, sviluppando al contempo il pensiero computazionale e la creatività[76].

Infine, una quarta modalità è rappresentata dall'analisi e riflessione critica sui giochi in cui il videogioco viene studiato come prodotto culturale, testuale e sociale. Gli

[73]Sartori R. (2013). *Game-based Learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*, LED, Milano.
[74] Europe4Youth, DYPALL Network, CYA KRIK, Bangherang APS (2022). Guidelines for Using Digital Games and Gamification in Youth Work. Erasmus+ Programme. https://drive.google.com/file/d/1yPHm2VHl0TsFFdITVlkIZge_QE4OIVN7/view
[75]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Edizioni ETS, Pisa.
[76]*Ibidem*

studenti non giocano per apprendere un contenuto, ma imparano *sui* giochi, analizzandone le meccaniche, le narrazioni, i linguaggi e i messaggi impliciti. Questa prospettiva, coltivata in particolare nell'ambito dei *game studies*, è particolarmente utile per sviluppare competenze di lettura critica dei *media* e per educare a un uso consapevole del gioco digitale.

Capitolo 3

Il periodo preadolescenziale, le esigenze emotivo-relazionali e l'intervento educativo

3.1. Il periodo preadolescenziale[77]

L'adolescenza, dal latino *adolescere*, tradotto in "crescere", rappresenta il ponte tra l'infanzia e l'età adulta, una fase della vita di cambiamenti fisici, psicologici e sociali di straordinaria intensità. Essa costituisce un vero e proprio laboratorio esistenziale nel quale il giovane è chiamato a riconfigurare la propria identità, a negoziare nuovi equilibri con la famiglia e a confrontarsi con il gruppo dei pari, necessari per l'entrata successiva nell'età adulta.

Agli albori della psicologia dell'adolescenza si colloca la figura di Stanley Hall, considerato il padre di questo ambito di studi. Nella sua principale opera sull'adolescenza, Hall descrive il passaggio dall'infanzia all'età adulta come un periodo intrinsecamente turbolento, caratterizzato da una "tempesta e stress"[78]. I conflitti con i genitori, gli sbalzi d'umore, l'instabilità emotiva e la ricerca di sensazioni vengono interpretati come fenomeni universali, legati a una sorta di ricapitolazione filgenetica: l'adolescente rivivrebbe, secondo Hall, una fase tumultuosa della storia umana. Tale visione, considerata al giorno d'oggi limitata e generalizzante, permette comunque al tema di

[77] Le informazioni inserite nel paragrafo sono state recuperate dalle seguenti fonti:
Palmonari A. (2025). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
Confalonieri E., Grazzani I. (2021). *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Unicopli.

essere attenzionato dalle discipline scientifiche, avviando un dibattito che attraverserà tutto il secolo successivo.

A mettere in discussione questa visione universalista e biologicamente determinata è stata, qualche decennio dopo, l'antropologa americana Margaret Mead. Attraverso la sua celebre ricerca condotta nell'isola di Tau, nell'arcipelago di Samoa, Mead documentò come le ragazze samoane vivessero il passaggio dall'infanzia all'età adulta in modo sereno, senza le turbolenze emotive descritte da Hall. Tale differenza non poteva essere attribuita a fattori biologici, ma piuttosto a un contesto culturale più permissivo, in cui la sessualità, la nascita e la morte erano affrontate con naturalezza e in cui il passaggio allo status adulto non era segnato da contraddizioni e pressioni sociali. L'opera della Mead, che conobbe un enorme successo e divenne uno dei testi antropologici più letti del Novecento, mise in discussione l'idea che la cosiddetta crisi adolescenziale fosse un fenomeno inevitabile, legato esclusivamente a fattori biologici, e ne sottolineò invece la forte componente culturale.

La diffusione della psicoanalisi sposta l'attenzione sui conflitti interiori dell'individuo. In questo quadro, Anna Freud riprende le intuizioni paterne e le applica allo studio dell'adolescenza, offrendo una lettura dei comportamenti adolescenziali come espressione di lotte psichiche profonde. Secondo la sua prospettiva, il risveglio delle pulsioni sessuali reso possibile dai cambiamenti della pubertà mette in crisi l'equilibrio psichico raggiunto durante la latenza, costringendo l'Io a utilizzare meccanismi di difesa più radicali. L'adolescenza diventa così un "campo di battaglia interiore", in cui ogni comportamento apparentemente irrazionale può essere letto come un tentativo di gestire l'ansia. Pur senza abbandonare l'idea di conflitto, Anna Freud arricchisce la comprensione della complessità emotiva dei ragazzi, mostrando come molte manifestazioni difficili da gestire per i genitori siano in realtà espressioni di una lotta necessaria per la costruzione del sé.

In questo quadro culturale, lo psicoanalista Erik Erikson elabora un modello dello sviluppo che integra le istanze psicoanalitiche con una prospettiva sociale e culturale, identificando otto stadi di sviluppo, ciascuno caratterizzato da una crisi o da un compito evolutivo specifico. In particolare, l'adolescenza rappresenta il momento cruciale in cui il giovane affronta la tensione dialettica tra identità e confusione dei ruoli, sperimentando

possibili versioni di sé, esplorando valori e relazioni, per giungere infine a una sintesi che gli permetta di sentirsi una persona coerente e riconosciuta. L'eventuale "moratoria psicosociale", un tempo di attesa e sperimentazione prima degli impegni definitivi, diventa così una risorsa, non un sintomo di debolezza. Il contributo di Erikson è stato fondamentale per introdurre il concetto di compito di sviluppo, ovvero l'insieme di sfide che ogni società pone all'individuo in determinate fasi della vita.

Successivamente, negli anni Cinquanta, Havighurst teorizza i compiti di sviluppo, descrivendoli come un insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti che l'individuo deve acquisire in un determinato periodo della vita per essere considerato competente nel contesto sociale di appartenenza. Il mancato superamento di un compito rende più difficile affrontare quelli successivi e può generare insuccesso personale e sociale. Il medico e psicologo Palmonari riprende e adatta il concetto, proponendo di raggruppare i compiti di sviluppo dell'adolescenza in tre grandi classi: i compiti legati alla pubertà e all'immagine corporea quali accettare le trasformazioni fisiche e integrare la sessualità nell'identità personale; i compiti legati all'allargamento degli orizzonti sociali e al pensiero astratto come sviluppare capacità di progettazione, confrontarsi con valori e ideologie e i compiti legati alla riorganizzazione del concetto di sé e alla costruzione dell'identità in cui è necessario integrare le diverse immagini di sé, negoziare la separazione dalla famiglia e l'inserimento nel gruppo dei pari.

Questi compiti, naturalmente, non si presentano tutti insieme né nello stesso modo per ogni ragazzo. Secondo la prospettiva del ciclo di vita, ogni compito va compreso all'interno di una traiettoria che si dipana dall'infanzia alla vecchiaia, influenzata da eventi personali e storici. Inoltre, lo psicologo John Coleman ha osservato che gli adolescenti tendono ad affrontare i compiti critici uno dopo l'altro, concentrando le energie su una sfida per volta attraverso un modello focale. Quando invece più compiti diventano salienti contemporaneamente, per esempio, i cambiamenti del corpo si sovrappongono a un passaggio scolastico difficile e a tensioni in famiglia, il rischio di disagio e difficoltà può aumentare sensibilmente. Le ricerche confermano che riuscire a superare positivamente i compiti di sviluppo è legato al benessere psicologico, migliori risultati scolastici e minori comportamenti rischiosi poiché percorsi di sviluppo intrapresi dagli adolescenti sono influenzati dall'intreccio di fattori personali e contestuali. Difatti, le ricerche mostrano che il successo nell'affrontare i compiti di sviluppo è associato a un

più alto benessere psicologico, a migliori prestazioni scolastiche e a una minore probabilità di comportamenti a rischio.

In particolare, lo psicologo James Marcia ha tentato di rendere operativi questi concetti, sviluppando un modello che descrive due dimensioni fondamentali: esplorazione e impegno. L'esplorazione è il periodo in cui l'adolescente esamina attivamente diverse alternative della vita quotidiana e l'impegno è la scelta consapevole di una direzione e l'investimento personale in essa. Dall'incrocio di queste due dimensioni derivano quattro possibili status: "l'acquisizione" in cui il ragazzo esplora e prende impegni autonomi in ambiti significativi; "la moratoria" che si presenta come periodo di esplorazione attiva senza alcun impegno definitivo; "il blocco identitario" in cui il giovane si è impegnato senza aver esplorato alternative ed infine, "la diffusione" in cui l'adolescente non ha ancora esplorato né preso alcun impegno significativo. Wim Meeus ha successivamente integrato il modello di Marcia con una terza dimensione, la riconsiderazione dell'impegno per descrivere più compiutamente i processi identitari in adolescenza e per definire quel tentativo di confrontare i propri impegni con altre alternative possibili e la disponibilità a cambiarli se non sono più soddisfacenti.

Parallelamente agli studi di Meeus, un altro importante filone di studi si concentra sulle relazioni familiari e sul modo in cui esse possono sostenere o ostacolare il percorso di crescita dell'adolescente superando il vecchio paradigma che vedeva nell'adolescenza una fase necessariamente conflittuale di separazione dai genitori, per lasciare il posto a una visione più articolata, centrata sulla dialettica tra autonomia e connessione. Un contributo fondamentale in questa direzione proviene da Harold Grotevant e Catherine Cooper, i quali propongono modello basato sull'equilibrio tra due dimensioni fondamentali: l'individualità e la connessione. L'individualità si esprime attraverso l'autoaffermazione, ovvero quella capacità di comunicare il proprio punto di vista in modo chiaro e la separatezza, considerata l'abilità di riconoscere e affermare la propria differenza dagli altri mentre la connessione si manifesta con la permeabilità o apertura verso le idee altrui e la mutualità, quella capacità di essere sensibili e rispettosi nei confronti dell'altro. Secondo Grotevant e Cooper, non è il distacco a favorire la crescita, ma la capacità di sviluppare la propria individualità all'interno di relazioni familiari caratterizzate da rispetto, comunicazione aperta e ascolto reciproco. Le loro ricerche hanno mostrato che gli adolescenti provenienti da famiglie in cui si realizza questo

equilibrio, definite relazioni individuate, raggiungono una maggiore sicurezza identitaria e un benessere psicologico più elevato in età adulta.

In continuità con questa visione, Joseph Allen e Stuart Hauser hanno approfondito il legame tra autonomia e attaccamento, introducendo il concetto di connessione autonoma. Secondo questa prospettiva, l'obiettivo dello sviluppo non è l'indipendenza assoluta, ma la capacità di esprimere il proprio punto di vista pur rimanendo emotivamente legati e in dialogo con le figure genitoriali. In uno studio longitudinale condotto su adolescenti seguiti fino all'età adulta, Allen e Hauser hanno dimostrato che la presenza di un ambiente familiare capace di sostenere questa duplice esigenza predice esiti positivi in termini di competenza sociale, capacità di gestire lo stress e salute mentale[79].

L'evoluzione degli studi sull'adolescenza ha gradualmente spostato l'attenzione dai deficit e dalle crisi alle risorse e alle potenzialità dei giovani. Questo cambiamento di prospettiva trova la sua espressione più compiuta nel *Positive Youth Development* (PYD), tradotto in studi dello sviluppo positivo dei giovani, un paradigma che a partire dagli anni Novanta ha rivoluzionato sia la ricerca che l'intervento educativo. Il principale teorico del PYD è Richard M. Lerner, che ha elaborato il celebre modello delle "Cinque C". Secondo Lerner, lo sviluppo positivo di un adolescente si realizza quando vengono promosse e sostenute cinque qualità interconnesse: la competenza, intesa come capacità di agire efficacemente in ambiti specifici della vita; la fiducia in sé, ovvero un senso globale di autoefficacia e autostima; la connessione, cioè legami positivi con la famiglia, la scuola, i pari e la comunità; il carattere, inteso come rispetto delle norme sociali, senso della giustizia e integrità morale; e la cura o compassione, ovvero l'empatia verso gli altri e l'impegno per il benessere collettivo. Quando queste cinque risorse sono presenti e ben bilanciate, il giovane non solo evita comportamenti a rischio, ma fiorisce poiché sviluppa pienamente il suo potenziale e tende a "restituire" qualcosa alla comunità, dando origine a una sesta C, la "*contribution*" al benessere sociale[80].

[79]Allen J.P., Hauser S.T., (1996). Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment, Development and Psychopathology, 8(4), pp. 793-809.
[80]Lerner R.M., Dowling E.M., Anderson P.M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society, *Applied Developmental Science*, 7(3), pp. 172-180.

Il PYD ha avuto una grande influenza sulle politiche giovanili e sui programmi educativi e ha spostato l'enfasi dalla prevenzione dei problemi alla promozione dei punti di forza, definendo l'adolescente un soggetto pieno di risorse da attivare e da accompagnare nel percorso di crescita e di vita. Tuttavia, tutti i compiti di sviluppo e i processi di costruzione identitaria descritti dai teorici classici si collocano oggi all'interno di un ecosistema di vita radicalmente mutato, in cui le dinamiche relazionali e simboliche dell'adolescente non possono più essere scisse dagli spazi mediali complessi che egli abita.

3.2 Caratteristiche del preadolescente contemporaneo

Prima di analizzare le caratteristiche che contraddistinguono il preadolescente contemporaneo, è necessario precisare che cosa si intende con "adolescenza". Sebbene essa sia tradizionalmente identificata come una fase del ciclo di vita compresa tra l'infanzia e l'età adulta caratterizzata da rilevanti trasformazioni biologiche, cognitive, emotive e relazionali, l'adolescenza non può essere ricondotta esclusivamente a precise soglie anagrafiche né interpretata come un processo uniforme e identico per tutti gli individui. Si tratta, infatti, di una fase dello sviluppo nella quale i cambiamenti individuali si intrecciano con le condizioni sociali, culturali e storiche proprie del contesto di appartenenza, influenzandone i tempi, le modalità e l'esperienza soggettiva. In questa prospettiva, l'adolescenza può essere considerata come un periodo di progressiva riorganizzazione della relazione con sé stessi, con gli altri e con il proprio ambiente sociale, durante il quale assumono particolare rilievo i processi di autonomia, di costruzione dell'identità e di ridefinizione delle relazioni con la famiglia e con il gruppo dei pari[81].

[81]Palmonari A. (2025). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

All’interno di questo quadro si colloca la preadolescenza, riferita alla fase compresa indicativamente tra i 10 e i 14 anni, che precede e accompagna l'ingresso nella piena adolescenza. Anche in questo caso, tuttavia, il riferimento all’età anagrafica deve essere considerato in termini orientativi, poiché i tempi e le modalità attraverso cui si manifestano i cambiamenti propri di questa fase possono variare significativamente da individuo a individuo. Essa rappresenta il primo periodo di transizione nel quale iniziano a emergere importanti trasformazioni sul piano corporeo, cognitivo, emotivo e relazionale e nel quale il soggetto sviluppa progressivamente nuove modalità di percepire sé stesso, gli altri e il contesto sociale. In questa fase, inoltre, il rapporto con il gruppo dei pari assume una rilevanza crescente, mentre il legame con il contesto familiare viene progressivamente rinegoziato in relazione alla conquista di nuove forme di autonomia[82].

Alla luce delle principali teorie che hanno studiato la preadolescenza nel corso del tempo, è necessario considerare le modalità con cui essa si configura nel contesto contemporaneo. Pur mantenendo alcune caratteristiche proprie dello sviluppo adolescenziale, l’esperienza dei giovani si realizza oggi all’interno di un contesto storico, sociale e culturale profondamente trasformato, caratterizzato dalla digitalizzazione, dalla globalizzazione, dalla crescente fluidità dei legami sociali e dalla compresenza di nuove opportunità e forme di incertezza[83]. Ne consegue la necessità di aggiornare le categorie interpretative tradizionali, considerando la preadolescenza non come una fase rigidamente definita e uniforme, ma come un’esperienza dello sviluppo influenzata dalle trasformazioni sociali e culturali della contemporaneità[84].

La preadolescenza odierna si contraddistingue per la temporalità con cui si presenta poiché i bisogni individuali e sociali del bambino iniziano a manifestarsi in una fase della vita in cui, fino a qualche decennio fa, erano ancora considerati “bambini da proteggere”[85]. Le spiegazioni di questa anticipazione sono molteplici e includono sia aspetti biologici, come l’abbassamento dell’età puberale, sia fattori socioculturali in quanto i bambini vengono esposti precocemente a contenuti e modelli adulti attraverso i media, eliminando progressivamente i riti di passaggio netti tra infanzia e adolescenza,

[82]Steinberg L. (2015). *Adolescenti. L'età delle opportunità*, Codice Edizioni.
[83]Bauman Z., (2000). *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
[84]*Ibidem*
[85]Palmonari A. (2025). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

comuni nelle epoche precedenti. Di pari passo, si assiste a un allungamento dell'adolescenza verso l'età adulta, al punto che alcuni autori parlano di *emerging adulthood* poiché l'ingresso nel mondo del lavoro si presenta tardivo, i percorsi formativi si sono allungati e le tappe tradizionali dell'età adulta come l'indipendenza economica, il matrimonio o la genitorialità sono state rimandate. Questa condizione di "sospensione", in cui il giovane non è più adolescente ma non è ancora pienamente adulto, comporta implicazioni significative: da un lato, offre maggiori opportunità di sperimentazione e di costruzione dell'identità e dall'altro, genera incertezza, ansia e difficoltà a progettare il futuro[86].

Un secondo elemento che definisce il preadolescente contemporaneo è il suo essere nativo digitale. La maggior parte dei preadolescenti odierni non ha conosciuto internet come accadeva per le generazioni precedenti, ma è cresciuta in un ambiente digitale in cui le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono onnipresenti, naturali e intuitive; tuttavia, la familiarità con tali strumenti non coincide necessariamente con il possesso di competenze digitali e critiche. Pertanto, bambini e preadolescenti usano Internet non solo per scopi ludici, ma come un vero e proprio "*workshop* d'identità" in cui sperimentare ruoli e modalità di presentazione di sé, dove la posta in gioco riguarda la propria identità, continuamente da ricalibrare in base a mode e *trend*. In questa continua esposizione al giudizio dei coetanei, il confine tra realtà e rappresentazione di sé si fa labile poiché il preadolescente sperimenta una condizione di costante esposizione alla presenza e al giudizio degli altri. Difatti, lo *smartphone* e gli schermi si trasformano in veri e propri contesti di vita, assumendo un ruolo centrale nella socialità, nel tempo libero e nelle forme informali di apprendimento[87].

In questa prospettiva, l'adolescenza non va quindi intesa soltanto come una fase dello sviluppo umano, ma come una vera e propria postura esistenziale, soprattutto nella pluralità del mondo odierno. Essa non è solo un periodo di transizione verso l'età adulta, ma un modo di abitare il mondo, caratterizzato da una continua e profonda ricerca di senso. L'adolescente è una persona che cerca "un senso del vivere", prima ancora che un

[86]World Health Organization (2020). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: helping adolescents thrive.* https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/1cba1d3a-29b6-407e-9b3e-250753af02ae/content

[87]Riva G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna, Il Mulino.

personale progetto di realizzazione: la progettualità, infatti, viene dopo e si costruisce proprio a partire da questa ricerca più essenziale[88]. In questa prospettiva, il disagio, l'incertezza e persino la noia possono essere interpretati non soltanto come difficoltà proprie del percorso di crescita, ma anche come espressioni di una più ampia domanda di significato che attraversa l'esperienza adolescenziale[89].

Un terzo elemento che caratterizza in modo significativo il preadolescente contemporaneo riguarda la profonda trasformazione delle relazioni sociali. Mentre in passato il gruppo dei pari era un luogo prevalentemente fisico, circoscritto a spazi ben definiti come la scuola, il parco, il quartiere o le associazioni sportive, oggi esso si estende e si intreccia strettamente con gli ambienti digitali, in una condizione che la letteratura definisce *onlife*[90]. Questa dimensione ibrida descrive un'esperienza in cui *online* e *offline* non sono più necessariamente percepiti come due mondi separati, ma come un *continuum* integrato che ridefinisce le modalità stesse di relazione e di costruzione del sé[91]. Le relazioni, infatti, non sono più circoscritte a un unico spazio: un compagno di classe è anche un contatto su *WhatsApp* o *Instagram* e le dinamiche relazionali si intrecciano continuamente tra i due mondi. Ciò che accade a scuola viene commentato e amplificato nei gruppi *chat*; ciò che viene postato sui social influisce sulle relazioni in presenza; le amicizie si alimentano sia attraverso i momenti condivisi fisicamente sia attraverso le interazioni digitali, in un flusso continuo che rende i confini tra i due spazi sempre più labili[92]. Da un lato, questa integrazione offre ai preadolescenti la possibilità di ampliare la propria rete sociale, di mantenere legami a distanza e di trovare comunità di riferimento anche al di fuori del contesto territoriale, ma dall'altro, può generare una pressione costante legata alla necessità di una presenza e connessione costante[93]. L'accesso ai s*ocial media* si configura come un prerequisito di inclusione sociale, introducendo una linea di

[88]*Ibidem*
[89]Secci C. (2017). *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettive educative*. Reggio Emilia, Edizioni Junior.
[90]Floridi L., (2015), *Onlife: essere umani nell'era digitale*. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6
[91]Giacomazzi M., Cazzaniga C., Gipponi M., Geleng S., Severgnini M. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa delle esperienze degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, (36), 181–193.
[92]*Ibidem*
[93]Riva G. (2019). *Nativi digitali: crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media.* Bologna, Il Mulino.

demarcazione significativa tra chi partecipa attivamente alla vita del gruppo e chi, invece, rischia di restare ai margini[94].

In questo scenario, la costruzione dell'identità e il senso di appartenenza passano sempre più attraverso la gestione della propria immagine digitale: i *like*, i commenti e le interazioni sui *social* diventano veri e propri indicatori di riconoscimento e validazione sociale[95]. I *social media*, in questa prospettiva, non vengono vissuti come semplici strumenti, ma infrastrutture relazionali che partecipano attivamente alla costruzione del sé e delle relazioni[96]. Tuttavia, questa continua esposizione al giudizio dei pari amplifica la sensibilità al giudizio altrui e il bisogno di conformarsi alle aspettative del gruppo, rendendo più complesso il processo di costruzione di un'identità autentica e autonoma. La ricerca di visibilità e approvazione può spingere verso comportamenti orientati alla *performance* e alla popolarità, talvolta a scapito dell'autenticità[97], generando un'esperienza digitale profondamente ambivalente: da un lato, offre opportunità espressive e di agency; dall'altro, può alimentare ansia, dipendenza, confronto sociale e perdita di controllo[98] .

Difatti, le relazioni adolescenziali sembrano riflettere alcune caratteristiche della "modernità liquida": i legami sono più fragili e provvisori. In questa prospettiva, la liquidità non riguarda esclusivamente la durata dei legami, ma anche il modo in cui vengono vissuti, caratterizzato dalla tensione tra il desiderio di appartenenza e il timore di una relazione percepita come vincolante. Tale condizione può influenzare il modo in cui gli adolescenti vivono l'amicizia, l'amore e il senso di appartenenza, dando luogo a esperienze relazionali intense, ma al tempo stesso caratterizzate da una maggiore precarietà e reversibilità.

---

[94]Giacomazzi M., Cazzaniga C., Gipponi M., Geleng S., Severgnini M. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa delle esperienze degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, (36), 181–193.
[95]*Ibidem*
[96]De Felice G., Burrai J., Paloni E., Lausi F., Giannini A., Quaglieri A. (2022). Come gli adolescenti usano i social network e quali sono i loro potenziali pericoli? Uno studio qualitativo sulle differenze di genere. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5691.
[97]*Ibidem*
[98]Giacomazzi M., Cazzaniga C., Gipponi M., Geleng S., Severgnini M. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa delle esperienze degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, (36), 181–193.

A partire da queste considerazioni, la presente tesi ha scelto di concentrare l'attenzione sulla preadolescenza, quella fascia d'età che riguarda i bambini e le bambine tra i 10 e i 14 anni e sull'utilizzo propositivo di tecnologie digitali. Si tratta di un periodo delicato e decisivo, in cui il gioco nella sua versione tradizionale e digitale, come si vedrà nel prossimo capitolo, può svolgere una funzione educativa fondamentale: non solo come strumento di apprendimento, ma come spazio di sperimentazione di sé, di gestione delle emozioni e di costruzione di relazioni significative. La scelta di lavorare con questa fascia d'età non è quindi casuale, ma risponde alla consapevolezza che è proprio in questa fase che si giocano le prime, decisive partite della costruzione più complessa delle emozioni e dell'identità[99].

3.3 L'intervento educativo con i preadolescenti

La preadolescenza è una fase caratterizzata da profondi cambiamenti e compiti di sviluppo complessi, in cui il giovane è chiamato a ridefinire la propria identità, negoziare nuovi equilibri con la famiglia e confrontarsi con il gruppo dei pari. Queste sfide non vengono affrontate in un vuoto sociale, ma all'interno di un ecosistema educativo, composto da scuola, famiglia, servizi educativi e associazioni, che può sostenere il ragazzo in questo percorso. I processi educativi, in particolare, possono rappresentare uno spazio intenzionale di accompagnamento in cui il giovane viene sostenuto nella costruzione della propria identità, nell'esplorazione delle possibilità e nell'acquisizione di autonomia e responsabilità, offrendo occasioni per sperimentarsi, confrontarsi con gli altri e attribuire significato alle esperienze vissute. In questo senso, l'intervento educativo diventa un luogo di mediazione tra il bisogno di autonomia e la necessità di mantenere legami significativi con le figure adulte e con i contesti di appartenenza[100].

[99] *Ibidem*
[100] E. Morin. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

In questa prospettiva, l'importanza dei processi educativi sta nella possibilità di accompagnare il preadolescente nel difficile passaggio dall'infanzia all'età adulta, stando al suo fianco ma senza sostituirsi a lui, offrendo una presenza autorevole e al contempo flessibile. L'azione educativa, per essere efficace, deve sviluppare una sintonizzazione acrobatica con il preadolescente, che si traduce nella capacità di essere autentico e sincero, di accettare l'altro nella sua diversità e di essere presente senza invadere[101]. Tale relazione, per rimanere autentica, non deve essere obbligatoriamente "comoda": è un confronto che non cerca di eliminare le differenze, ma di farle dialogare per permettere a entrambi gli interlocutori di crescere. L'intervento educativo, allora, non deve temere il conflitto, ma imparare a gestirlo come parte integrante di un percorso che conduce alla conferma dell'autonomia e dell'identità del preadolescente. Tuttavia, il compito educativo non può essere lasciato ai soli genitori o ai soli insegnanti, ma richiede una "rete pedagogica" che coinvolge tutte le agenzie educative: famiglia, scuola, associazioni, istituzioni, volontariato. Il preadolescente, definito "acrobata senza rete" ha bisogno di una rete di relazioni e di riferimenti che lo sostengano nel suo percorso di crescita, offrendogli un contesto sufficientemente sicuro nel quale sperimentare la propria autonomia. Questa rete, per essere efficace, deve essere "approssimante", cioè capace di farsi prossimo al preadolescente, di avvicinarlo e di includerlo, evitando che cada in spazi di solitudine e di emarginazione[102].

In questa direzione si muove anche la prospettiva del *Positive Youth Development*, secondo cui l'obiettivo dell'intervento educativo non è semplicemente quello di evitare il disagio o di prevenire comportamenti a rischio, ma promuovere le risorse e le potenzialità di ciascun adolescente, aiutandolo a fiorire e a diventare un soggetto attivo e responsabile nella comunità. In questa prospettiva, l'educazione si configura come un processo di accompagnamento che riconosce il giovane non come un destinatario passivo di interventi, ma come un protagonista del proprio percorso di crescita. Il preadolescente, infatti, non è considerato un individuo da proteggere o da guidare, ma una persona dotata di risorse, competenze e desideri che attendono di essere riconosciuti e valorizzati[103].

---

[101]Milan G. (2012). *L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?, Studium Educationis*, 1.
[102]*Ibidem*
[103]Lerner R. M., Lerner J. V., Almerigi J. B., Theokas C., Phelps E., Gestsdottir S., Naudeau S., Jelicic H., Alberts A., Ma L., Smith L. M., Bobek D. L., Richman-Raphael D., Simpson I., Christiansen E. D., von Eye A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs,

Un professionista che si può occupare di accompagnare i preadolescenti in questo delicato periodo è l'educatore socio-pedagogico, ovvero colui che opera nei contesti formali, non formali e informali dell'educazione, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo integrale della persona, sostenere i processi di crescita e facilitare l'acquisizione di competenze cognitive, emotive e sociali. A differenza di altre figure educative, come l'insegnante o il formatore, l'educatore non si limita a trasmettere conoscenze o a valutare prestazioni, ma si pone come accompagnatore e facilitatore dei percorsi di crescita, lavorando in stretta relazione con i soggetti e con i loro contesti di vita[104].

Per poter accompagnare il preadolescente in questo percorso di crescita, l'educatore deve essere una figura "matura", capace di costituire un punto di riferimento stabile e autorevole. La letteratura pedagogica definisce "maturo" l'educatore che possiede un insieme di caratteristiche specifiche: una buona percezione di sé e un adeguato livello di autostima, che gli consentono di controllare le proprie insicurezze e di auto-regolarsi di fronte a situazioni di pericolo; la capacità di adattarsi alle situazioni nuove, gestendo l'ansia dettata dalla novità senza disorganizzarsi emotivamente; la capacità di tollerare la frustrazione, intesa come impossibilità di appagare un bisogno o un desiderio senza cadere in comportamenti sofferti o aggressivi; la capacità di mantenere un equilibrio di fronte a successi e insuccessi, senza esaltarsi né colpevolizzarsi oltre misura; la capacità di ottimismo realistico, grazie alla capacità di valutazione della realtà mantenendo fiducia nei miglioramenti.[105]

Secondo Franta l'educatore "maturo" deve sviluppare tre dimensioni per relazionarsi al meglio: il controllo, inteso come autorevolezza e capacità di guidare senza essere autoritario; la dimensione emozionale, considerata la capacità di creare un clima affettivo positivo con gli educandi e la congruenza, ovvero la coerenza tra ciò che si dice e ciò che

---

and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17-71.

[104]Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento, Erikson.

[105]Formella Z., Szpringer M., Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59(347).

si fa, la trasparenza e l'autenticità nel porsi all'interno della relazione educativa[106]. Pertanto, un educatore che possiede queste qualità è in grado di offrire al preadolescente un punto di riferimento solido, che non giudica ma accompagna, che non impone ma propone, che non controlla ma osserva e sostiene. La specificità del lavoro educativo con i preadolescenti risiede proprio nella capacità di stare in una posizione di "giusta distanza": né troppo vicino da invadere lo spazio del giovane e sostituirsi a lui, né troppo lontano da risultare assente o indifferente[107].

Per costruire una relazione educativa significativa con il preadolescente, l'educatore deve mettere in campo un insieme di competenze specifiche che riguardano sia la dimensione emotivo-relazionale che quella metodologica. Tra queste, assumono un ruolo centrale: l'ascolto attivo, la neutralità empatica e la giusta distanza, l'alfabetizzazione emotiva e la capacità di rispecchiamento, la competenza dialogica e la negoziazione dei significati e le competenze digitali. L'ascolto attivo rappresenta la prima e fondamentale competenza relazionale. Ascoltare un preadolescente significa accoglierne i bisogni, le paure, le aspirazioni, senza cercare di risolvere immediatamente ogni problema o di fornire soluzioni preconfezionate. L'educatore che ascolta attivamente restituisce al preadolescente la consapevolezza di essere stato compreso, attraverso piccole riformulazioni, la sospensione del giudizio e la validazione dell'emozione. Per un ragazzo o una ragazza in piena fase di costruzione identitaria, sentirsi ascoltato in questo modo significa sentirsi riconosciuto come persona, e questo riconoscimento è il primo passo per instaurare un rapporto di fiducia. L'ascolto autentico è il presupposto per comprendere il mondo interiore del giovane e per costruire un intervento educativo davvero personalizzato[108].

Una delle competenze più delicate per l'educatore che lavora con i preadolescenti è la capacità di mantenere una giusta distanza nella relazione educativa. Con questa espressione si intende la capacità di rimanere emotivamente presenti e disponibili senza però lasciarsi travolgere dalle emozioni dell'altro, preservando al contempo la lucidità

[106]*Ibidem*
[107]Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & insegnamento, 19*(11), 98-114.
[108]Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma, Carocci.

necessaria per orientare l'intervento educativo[109]. La neutralità empatica si traduce in una presenza rassicurante e solida: un porto sicuro che ascolta senza giudicare, ma che mantiene la fermezza necessaria a garantire il "confine educativo".

In una fase evolutiva come la preadolescenza e l'adolescenza, in cui i cambiamenti corporei e relazionali generano spesso vissuti emotivi magmatici e difficili da verbalizzare, un'ulteriore competenza fondamentale risiede nell'aiutare il ragazzo o la ragazza a dare un nome a ciò che prova. L'educatore svolge in questo contesto una funzione di rispecchiamento emotivo (*mirroring*), restituendo all'individuo un'immagine decodificata e ordinata dei suoi stati d'animo che spesso si presentano come un flusso confuso e travolgente[110]. Attraverso questa funzione di contenimento e narrazione, l'intervento educativo trasforma l'emozione da esperienza caotica e incomprensibile a contenuto mentale rielaborabile e condivisibile. Il concetto di "rispecchiamento" affonda le sue radici nella teoria psicoanalitica e pedagogica. Winnicott, ad esempio, sottolineava come lo sguardo di un adulto di riferimento restituisca al bambino un'immagine di sé, fungendo da "specchio" in cui il soggetto impara a riconoscersi e a dare senso ai propri stati interni. In ambito educativo, questo stesso meccanismo si ripropone nella relazione tra educatore e preadolescente: l'educatore, attraverso le sue parole, i suoi gesti e la sua presenza, offre al ragazzo uno specchio in cui riflettersi, aiutandolo a vedere e a comprendere ciò che altrimenti potrebbe essere difficile da esprimere mantenendo una giusta distanza. Questa funzione di rispecchiamento si intreccia strettamente con il processo di alfabetizzazione emotiva, ovvero la capacità di riconoscere, nominare e comunicare le proprie emozioni.

Durante la fase preadolescenziale, la comunicazione non può strutturarsi come un flusso unidirezionale di regole o consigli calati dall'alto, ma richiede un'attitudine dialogica basata sulla trasparenza e sulla recettività. L'educatore deve saper decodificare i diversi codici comunicativi dei ragazzi: il linguaggio verbale, il non-verbale, i silenzi, la dimensione corporea e le forme di espressività mediale. Si tratta di una competenza di traduzione culturale ed emotiva, in cui l'adulto aiuta il giovane a riflettere sulle proprie

[109]Sicora A. (2010). *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?* Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
[110]*Ibidem*

azioni e sui propri vissuti, costruendo uno spazio di significato condiviso all'interno del quale la regola non viene subita, ma compresa e interiorizzata[111].

Educare la dimensione emotiva altrui richiede un costante esercizio di auto-osservazione e riflessività: la consapevolezza dei propri vissuti personali, dei propri preconcetti e delle proprie risonanze emotive suscitate dal contatto con le fragilità e i comportamenti dei ragazzi. Soltanto attraverso l'analisi critica della propria postura e l'uso della supervisione pedagogica, l'azione educativa può mantenere la sua intenzionalità scientifica, configurandosi come un atto d'inizio consapevole, etico e orientato alla promozione del benessere integrale della persona[112].

Infine, il possesso di un'adeguata competenza informativa e digitale, intesa sia come padronanza tecnico-strumentale delle nuove tecnologie e dei dispositivi multimediali, sia come capacità di comprenderne il valore pedagogico e i linguaggi comunicativi, rappresenta uno strumento prezioso per avvicinarsi al mondo odierno degli adolescenti. Comprendere i codici mediali, visivi e narrativi che popolano l'universo dell'adolescente permette di evitare demonizzazioni di *media* e tecnologie, utilizzandoli come strumenti operativi di buona cittadinanza digitale[113]. In conclusione, il bagaglio di competenze che l'educatore è chiamato a possedere e a coltivare non è un semplice repertorio tecnico, ma un insieme di qualità che definiscono la sua postura educativa. È proprio a partire da questa postura che l'educatore può utilizzare il gioco come uno degli strumenti più efficaci per entrare in relazione con il preadolescente, creando uno spazio di sperimentazione, di espressione emotiva e di apprendimento significativo, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

[111]Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma, Carocci.
[112]Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione.* Roma, Carocci Editore.
[113]Parola A. (2013). *Media, linguaggi, creatività. Un curricolo di media education per la scuola secondaria di primo grado*. Trento, Erickson.

3.4 Gioco e preadolescenza

La preadolescenza è un momento di passaggio cruciale non solo sul piano biologico, cognitivo e sociale, ma anche su quello dei *media* e delle tecnologie. In questa fascia d'età, infatti, il rapporto con i dispositivi digitali e con gli ambienti virtuali si modifica: non si tratta più di un utilizzo occasionale o prevalentemente ludico, come spesso avviene nell'infanzia, ma di un vero e proprio cambiamento di utilizzo e strumentalizzazione funzionale. Il digitale diventa uno spazio di relazione, di espressione di sé e di esplorazione identitaria, un ambiente abitato quotidianamente in modo sempre più autonomo e pervasivo. Per alcuni ragazzi, questo passaggio rappresenta il primo contatto significativo con i *media* digitali, spesso incoraggiato dai genitori come strumento di socializzazione e di progressiva autonomia; per altri, che già utilizzano le tecnologie fin dai primi anni di vita, si tratta invece di un approfondimento, in cui gli strumenti digitali si trasformano da semplice intrattenimento a veri e propri contesti di vita e di relazione.

In effetti, durante questa particolare fascia d'età si consuma il passaggio dall'analogico al digitale: i giochi, le storie, le relazioni, le forme di espressione che fino a poco tempo prima erano prevalentemente analogiche iniziano a intrecciarsi con quelle digitali[114]. In questo scenario, il gioco si rivela uno strumento privilegiato per accompagnare il preadolescente in questa transizione. Il gioco analogico offre spazi di relazione fisica, di corporeità, di sperimentazione diretta mentre il gioco digitale apre mondi nuovi, possibilità di esplorazione e di costruzione identitaria. L'educatore che lavora con i preadolescenti non può ignorare questa doppia dimensione, ma deve saperla intercettare e valorizzare, utilizzando il gioco, nelle sue diverse forme, come uno strumento per accompagnare il ragazzo in questo passaggio complesso e delicato[115].

Difatti, il preadolescente contemporaneo è un nativo digitale e spesso conosce già diverse forme di gioco digitale attraverso videogiochi su *console* o pc. Questo pone l'educatore di fronte a una sfida e a un'opportunità: la sfida è quella di non demonizzare il gioco digitale, riconoscendone le potenzialità educative e accompagnando i ragazzi

[114]Staccioli G. (2009). *I giochi che fanno crescere. Analisi e proposte di giochi di pedine per una didattica ludica*. Pisa, Edizioni ETS.
[115]Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

verso un uso consapevole; l'opportunità è quella di utilizzare il gioco digitale come un ponte per entrare in relazione con i ragazzi, per parlare il loro linguaggio e per creare spazi di apprendimento significativi e accattivanti.

I videogiochi, in particolare, possono essere strumenti potenti per sviluppare competenze cognitive, sociali e relazionali come evidenziato dagli studi di Gee e di altri ricercatori nel campo del *game-based learning*[116]. Tuttavia, è fondamentale che l'educatore non si limiti a proporre il gioco, ma lo accompagni con momenti di riflessione, in cui l'esperienza ludica viene decostruita e rielaborata.

Inoltre, come ampiamente illustrato nel primo capitolo, il gioco costituisce un contesto privilegiato per lo sviluppo di competenze cognitive complesse. Secondo Piaget, i bambini tra i 7 e gli 11 anni si trovano nello stadio delle operazioni concrete: il loro pensiero diventa più logico e organizzato, ma ha ancora bisogno di ancorarsi a esperienze tangibili per svilupparsi pienamente. Il gioco, specialmente quello di regole e strategia, offre proprio questo: un contesto concreto in cui esercitare il pensiero astratto nascente, imparare a pianificare, a prevedere le mosse degli altri e a trovare soluzioni creative ai problemi, in un ambiente protetto e motivante. In questo senso, il gioco accompagna il bambino nel delicato passaggio verso il pensiero formale, che troverà piena espressione nella preadolescenza e che andrà sempre di più sviluppandosi gradualmente[117].

3.4.1 Il gioco come strumento di alfabetizzazione emotiva

La capacità del gioco di sostenere lo sviluppo delle competenze emotive e socio-relazionali merita una particolare attenzione durante il periodo di sviluppo dell'individuo. Grazie alle sue caratteristiche intrinseche, il gioco può offrire uno spazio nel quale comprendere, vivere e gestire le proprie emozioni, mettendo a disposizione un contesto nel quale sperimentare e riconoscere i propri stati d'animo e quelli altrui. In questa prospettiva, il gioco può essere considerato uno strumento di alfabetizzazione emotiva,

[116]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa, Edizioni ETS.
[117]Santrock J.W. (2017). *Psicologia dello sviluppo.* Milano, McGraw-Hill Education.

poiché consente di entrare in contatto con le emozioni attraverso l'esperienza, la relazione e la riflessione.

Una caratteristica peculiare del gioco è la possibilità di "sperimentarsi" all'interno di un contesto regolato. Le situazioni ludiche sono infatti delimitate da regole, ruoli e obiettivi e consentono al giocatore di confrontarsi con esperienze di successo, perdita, scelta e cambiamento all'interno di una situazione circoscritta. Questa dimensione può favorire la possibilità di riconoscere ciò che si prova, osservare le proprie reazioni e sperimentare differenti modalità di risposta. La frustrazione provocata da una sconfitta, l'ansia legata a una sfida o la soddisfazione per il raggiungimento di un obiettivo diventano così occasioni nelle quali il ragazzo può esercitarsi a riconoscere e modulare le proprie reazioni emotive[118].

Questa caratteristica può assumere una particolare rilevanza durante la preadolescenza, fase nella quale il progressivo bisogno di autonomia può accompagnarsi a una maggiore messa in discussione delle regole e delle norme percepite come imposte dall'adulto. All'interno del contesto ludico, tuttavia, le regole possono essere vissute in modo differente: non rappresentano soltanto un limite esterno, ma costituiscono la struttura che rende possibile l'esperienza di gioco e ne definisce il funzionamento. Il ragazzo è quindi chiamato non soltanto ad accettarle, ma anche a comprenderle, rispettarle e, quando necessario, richiamarle agli altri partecipanti, poiché la loro osservanza è condizione per il mantenimento della situazione ludica. Il carattere circoscritto e simbolico del gioco può così favorire un rapporto con la regola diverso da quello sperimentato nella quotidianità, trasformandola da vincolo imposto in elemento condiviso e necessario alla partecipazione. Ad esempio, una regola imposta da un genitore può essere percepita dal preadolescente principalmente come un limite esterno alla propria autonomia, mentre una regola interna a un gioco da tavolo, come l'ordine di piazzamento in *Cascadia*, viene generalmente accettata come parte integrante del sistema che rende possibile la partita.

[118] Dovigo F. (2025). Pedagogia del gioco. Idee e strumenti per la didattica, Roma, Carocci.

Un secondo elemento riguarda la possibilità di assumere prospettive differenti dalla propria. Ad esempio, un gioco di ruolo con forti interazioni con gli altri giocatori richiede l'attenzione a punti di vista diversi, comprendere intenzioni e stati emotivi e coordinare le proprie azioni con quelle degli altri. Il giocatore non è quindi chiamato soltanto a riconoscere ciò che prova, ma anche a interrogarsi su ciò che l'altro può provare o pensare. In questo senso, il gioco può diventare uno spazio di esercizio dell'empatia e del riconoscimento delle emozioni altrui, favorendo il confronto con prospettive diverse dalla propria. Un esempio concreto è rappresentato da *Emozionarium*, un gioco da tavolo che combina elementi di *party game* e di gioco di ruolo e nel quale ciascun partecipante riceve una situazione da interpretare e un'emozione segreta da comunicare agli altri giocatori senza nominarla direttamente. I partecipanti sono chiamati non soltanto a rispettare le regole del gioco, ma anche a osservare i comportamenti, le espressioni e le modalità di interpretazione degli altri per cercare di riconoscere l'emozione rappresentata.

Un'ulteriore caratteristica del gioco consiste nella possibilità di affrontare contenuti emotivi attraverso la mediazione di personaggi, storie, ruoli e situazioni simboliche. Tale dimensione consente al ragazzo di avvicinarsi a emozioni e conflitti senza dover necessariamente parlare in prima persona della propria esperienza. La situazione di gioco può quindi svolgere una funzione di mediazione e di distanziamento, permettendo di osservare e nominare uno stato emotivo attraverso una situazione esterna e rendendo potenzialmente più agevole la sua comprensione e verbalizzazione. L'esperienza ludica può così favorire il passaggio da un vissuto emotivo difficilmente definibile a un contenuto che può essere osservato, condiviso e rielaborato. Un esempio può essere il gioco di ruolo narrativo *Alice è scomparsa*, nel quale i partecipanti assumono il ruolo di persone legate ad Alice e ricostruiscono progressivamente le circostanze della sua scomparsa attraverso una comunicazione esclusivamente scritta, comunicando esclusivamente con messaggi di testo. La necessità di interpretare un personaggio e di comunicare attraverso il suo punto di vista permette di affrontare vissuti, relazioni e conflitti senza doverli necessariamente riferire direttamente alla propria esperienza. Il giocatore può così confrontarsi con emozioni come paura, rabbia, senso di colpa o perdita attraverso la mediazione del personaggio, mantenendo una distanza che può facilitare l'osservazione e la verbalizzazione del vissuto emotivo.

In questa prospettiva, l'alfabetizzazione emotiva non consiste soltanto nella capacità di conoscere e nominare le emozioni, ma anche nella possibilità di riconoscerle nell'esperienza, comprenderne il significato, comunicarle e sperimentare modalità adeguate per gestirle. Il gioco può contribuire a questo processo proprio perché integra dimensione cognitiva, emotiva, relazionale ed esperienziale all'interno di una situazione concreta. Il ragazzo non si limita quindi a parlare delle emozioni, ma le incontra, le sperimenta, le osserva e impara progressivamente a dare loro un significato. Per questo motivo, il valore educativo del gioco risiede anche nella possibilità di trasformare l'esperienza emotiva in un'occasione di apprendimento e di crescita personale e relazionale[119].

3.4.2 Il gioco come spazio di sperimentazione del sé

La preadolescenza rappresenta una fase significativa nel processo di costruzione dell'identità e proprio in questo percorso il gioco può offrire uno spazio privilegiato di sperimentazione del sé. In questa fase, il ragazzo è infatti impegnato nella progressiva definizione della propria immagine personale, nella ricerca di una maggiore autonomia e nella ridefinizione del rapporto con il gruppo dei pari. La crescente attenzione rivolta al modo in cui si viene percepiti dagli altri può rendere alcune esperienze particolarmente delicate, soprattutto quando il confronto sociale e il timore del giudizio incidono sulla percezione del proprio valore personale[120].

In questo senso, il gioco può offrire uno spazio nel quale sperimentare possibilità differenti del sé senza che queste debbano necessariamente tradursi in comportamenti stabili nella vita quotidiana. All'interno della situazione ludica, infatti, il preadolescente può assumere ruoli, caratteristiche e modalità di comportamento differenti da quelle che abitualmente manifesta, confrontandosi con modi diversi di agire, comunicare e relazionarsi con gli altri. Un ragazzo abitualmente timido, ad esempio, può interpretare

[119] Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Centro Studi Erikson.
[120] Giacomazzi M., Cazzaniga C., Gipponi M., Geleng S., Severgnini M. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa delle esperienze degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, (36), 181–193.

un personaggio deciso e intraprendente, mentre chi tende a evitare il confronto può sperimentare una posizione più assertiva o assumere responsabilità che nella quotidianità gli risultano meno accessibili[121].

Questa possibilità è particolarmente evidente nei giochi di ruolo digitali, nei quali il giocatore può contribuire alla costruzione del proprio personaggio intervenendo su aspetti estetici, sul nome, sulle caratteristiche e, in alcuni casi, anche sull'identità e sull'appartenenza del personaggio all'interno dell'universo narrativo. La personalizzazione permette così di costruire un'identità fittizia e di sperimentare differenti modalità di presentarsi, agire e relazionarsi all'interno di uno spazio simulato[122].

Un esempio particolarmente significativo è rappresentato da *Celeste*. In questo caso, il giocatore non costruisce direttamente il personaggio, ma accompagna Madeline in un percorso dal forte significato simbolico e introspettivo. La scalata del monte Celeste rappresenta infatti il confronto della protagonista con paure, insicurezze e fragilità, mentre il rapporto con Badeline mette in scena una parte di sé inizialmente percepita come negativa e da respingere. Nel corso della narrazione, questa opposizione si trasforma progressivamente in un processo di riconoscimento e integrazione, mostrando come l'identità possa essere vissuta non come una realtà fissa e definitiva, ma come un processo nel quale differenti dimensioni del sé possono essere esplorate e comprese.

Il valore del gioco risiede quindi anche nella possibilità di sperimentare modi diversi di essere e di agire all'interno di uno spazio delimitato, nel quale le conseguenze delle proprie scelte possono essere osservate senza coincidere necessariamente con quelle della vita reale. Il gioco può così configurarsi come uno spazio intermedio tra ciò che il ragazzo è e ciò che potrebbe essere, favorendo l'esplorazione e la rielaborazione di differenti possibilità del sé.

Una delle caratteristiche più significative del gioco riguarda la possibilità di trasformare l'errore e il fallimento in occasioni di apprendimento. Nella vita quotidiana, infatti, l'errore può essere vissuto come una conferma di inadeguatezza, soprattutto

[121] Dovigo F. (2025). Pedagogia del gioco. Idee e strumenti per la didattica, Roma, Carocci.
[122] Gee J.P. (2025). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale,* Raffaello Cortina Editore, Milano.

durante la preadolescenza e l'adolescenza, fasi nelle quali il giudizio altrui può assumere particolare rilevanza e il timore di sbagliare può condizionare la disponibilità a sperimentarsi. All'interno del gioco, invece, l'errore è inserito in un contesto delimitato nel quale il giocatore può osservare le conseguenze delle proprie azioni, comprendere ciò che non ha funzionato e confrontarsi nuovamente con la situazione.

La possibilità di sbagliare e riprovare può inoltre valorizzare una prospettiva riconducibile al *growth mindset*, o mentalità di crescita, elaborata da Carol Dweck, secondo la quale le capacità non vengono considerate come caratteristiche fisse e immutabili, ma come dimensioni suscettibili di sviluppo attraverso l'impegno, l'apprendimento e l'utilizzo di strategie adeguate[123]. In questa prospettiva, l'errore non rappresenta necessariamente una conferma dei propri limiti, ma può diventare un'informazione utile per comprendere ciò che non ha funzionato e individuare modalità differenti per affrontare una difficoltà. Il gioco, grazie alla possibilità di sperimentare e confrontarsi nuovamente con una situazione, può quindi rendere concretamente sperimentabile una concezione dell'errore come parte del processo di apprendimento. Questa dinamica è particolarmente evidente nei giochi basati sul principio del *trial and error*, nei quali il giocatore è chiamato a formulare ipotesi, sperimentarle, osservare gli esiti e modificare progressivamente le proprie strategie. L'errore diventa così parte integrante del percorso di gioco e non un elemento da evitare a ogni costo: ogni tentativo fornisce infatti informazioni utili per orientare quello successivo.

Un altro esempio di gioco in cui viene valorizzato l'errore è *Telesketch*, un gioco da tavolo in cui l'imprecisione assume un ruolo centrale nella dinamica ludica. I partecipanti sono chiamati a rappresentare graficamente una parola o un concetto e gli altri giocatori devono interpretare ciò che è stato disegnato; il risultato può quindi allontanarsi dall'intenzione iniziale e generare interpretazioni differenti e diventare il motivo del divertimento.

In questa prospettiva, il valore educativo del gioco non consiste nell'eliminare il fallimento, ma nel modificare il modo in cui esso viene sperimentato. Imparare a sbagliare, accettare la frustrazione e continuare a mettersi alla prova può aiutare il ragazzo

[123]Santrock J. W., (2017), *Psicologia dello sviluppo*, Milano, McGraw-Hill Education.

a sviluppare un atteggiamento più flessibile nei confronti delle difficoltà, nel quale l'errore non coincide necessariamente con un giudizio negativo su di sé, ma può diventare parte di un percorso di apprendimento e di crescita. Il gioco permette di attivare e rimettere in gioco le competenze già possedute dai ragazzi. Chi si avvicina a un'esperienza ludica non lo fa infatti da una posizione di "tabula rasa", ma porta con sé un insieme di conoscenze, esperienze e abilità sviluppate nel corso della propria vita, attraverso la scuola, la famiglia, le relazioni con i pari, le precedenti esperienze di gioco e il rapporto con i *media*.

Un altro esempio concreto può essere rappresentato da un gioco da tavolo come *Catan*, nel quale il giocatore è chiamato a mettere in campo e combinare competenze già sviluppate in altri contesti. La gestione delle risorse richiede infatti capacità di conteggio e pianificazione, mentre gli scambi con gli altri partecipanti implicano comunicazione, negoziazione e capacità di valutare le conseguenze delle proprie decisioni. Queste competenze non vengono semplicemente riprodotte, ma vengono rielaborate all'interno della situazione ludica, nella quale il giocatore deve coordinarle e adattarle alle caratteristiche della partita. L'esperienza permette quindi di mobilitare conoscenze e abilità pregresse in un contesto nuovo, osservandone l'efficacia e individuando strategie differenti in relazione agli obiettivi da raggiungere.

In questa prospettiva, il gioco non costituisce soltanto uno strumento per acquisire nuove competenze, ma anche un dispositivo attraverso il quale riconoscere e valorizzare quelle già possedute. Quando il preadolescente affronta una nuova esperienza ludica, mette in campo ciò che sa e ciò che sa fare, verifica l'efficacia delle proprie strategie e può confrontarle con quelle degli altri partecipanti. L'esperienza ludica può così favorire una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e dei propri margini di miglioramento, trasformando il gioco in uno spazio nel quale non soltanto si agisce, ma si riflette anche sulle modalità attraverso cui si apprende e si risolvono i problemi. In questo senso, il gioco può assumere una funzione metacognitiva, poiché permette al ragazzo non soltanto di utilizzare le competenze già possedute, ma anche di riflettere sulle strategie impiegate, riconoscere quelle che risultano più efficaci e individuare ciò che può ancora migliorare.

3.4.3 Il gioco come sfida cooperativa

Il gioco permette di coniugare cooperazione e competizione. In questa fascia d'età, può rappresentare uno spazio particolarmente significativo per sperimentare le dinamiche del gruppo dei pari. Le attività ludiche cooperative richiedono infatti ai partecipanti di comunicare, coordinarsi, distribuire i compiti, valorizzare le capacità di ciascuno e prendere decisioni condivise per il raggiungimento di un obiettivo comune. La collaborazione non consiste quindi semplicemente nello svolgere un'attività insieme, ma implica la capacità di riconoscere il contributo degli altri, negoziare le proprie idee e modificare le proprie strategie in funzione delle esigenze del gruppo[124].

Un esempio concreto è rappresentato da *Paleo*, gioco da tavolo cooperativo nel quale i partecipanti devono collaborare per affrontare le diverse situazioni che si presentano durante la partita. La necessità di condividere informazioni, coordinare le azioni, distribuire i compiti e valutare insieme le possibili strategie rende evidente come il raggiungimento dell'obiettivo dipenda dal contributo di ciascun giocatore. Le differenti capacità e decisioni individuali vengono così messe al servizio di un risultato comune, rendendo l'esperienza ludica un'occasione concreta per sperimentare comunicazione, collaborazione e responsabilità condivisa.

Quando alla cooperazione interna si aggiunge una competizione con un altro gruppo, il confronto può assumere una valenza ulteriore. La presenza di una sfida esterna aumenta infatti il coinvolgimento e richiede ai partecipanti di sostenersi reciprocamente, gestire la pressione del risultato e condividere sia il successo sia l'eventuale insuccesso. In questo modo, la vittoria non viene attribuita esclusivamente alla prestazione individuale, così come la sconfitta non ricade soltanto sul singolo, ma diventa l'esito di un'esperienza condivisa. Un esempio è rappresentato da *Taboo XL*, *party game* nel quale i partecipanti vengono divisi in squadre e devono collaborare per far indovinare ai propri compagni una determinata parola rispettando i vincoli previsti dal gioco. Il giocatore incaricato di fornire gli indizi deve individuare strategie comunicative efficaci, mentre gli altri componenti

[124] Dovigo F. (2025). Pedagogia del gioco. Idee e strumenti per la didattica, Roma, Carocci.

della squadra devono interpretarle rapidamente e coordinarsi per raggiungere l'obiettivo entro il tempo stabilito. La presenza della squadra avversaria introduce contemporaneamente una dimensione competitiva, inserendo la collaborazione interna all'interno di una sfida condivisa con l'altro gruppo. In questo modo, il gioco permette di sperimentare concretamente la necessità di comunicare, ascoltare, adattarsi alle modalità degli altri e gestire la pressione del confronto. In questa prospettiva, il gioco può configurarsi come uno spazio di sperimentazione delle dinamiche sociali, nel quale imparare a collaborare, competere in modo leale, sostenere i compagni, affrontare la sconfitta e riconoscere il valore della partecipazione al gruppo.

3.4.4 Il gioco come strumento per il benessere psicosociale

Le competenze emotive, identitarie e sociali che il gioco può contribuire a sviluppare non costituiscono semplici abilità accessorie, ma rappresentano dimensioni rilevanti del benessere individuale e relazionale, soprattutto durante la preadolescenza, fase nella quale i rapporti con i pari assumono un ruolo sempre più significativo e la costruzione dell'identità si intreccia con la qualità delle relazioni e con la partecipazione ai contesti sociali. Le evidenze disponibili suggeriscono che le esperienze ludiche possono contribuire a sostenere alcune dimensioni del benessere e delle competenze socio-emotive. Una revisione sistematica di 145 studi randomizzati sull'efficacia di giochi applicati e casuali rivolti a giovani tra i 6 e i 24 anni, ad esempio, ha rilevato risultati favorevoli in diverse aree della salute mentale e, nei campioni clinici, anche nelle abilità sociali, pur sottolineando la necessità di ulteriori ricerche per chiarire l'efficacia dei diversi interventi[125].

Un esempio ludico particolarmente significativo da questo punto di vista è rappresentato da *Dixit*, un gioco da tavolo basato su immagini volutamente ambigue che stimolano l'immaginazione, l'associazione e la costruzione di narrazioni. La possibilità di scegliere un'immagine e attribuirle un significato personale, per poi confrontare la

[125]Wols A., Pingel M., Lichtwarck-Aschoff A., Granic I. (2024). Effectiveness of applied and casual games for young people's mental health: A systematic review of randomised controlled studies. *Clinical psychology review*, 108, 102396.

propria interpretazione con quella degli altri giocatori, permette di esprimere vissuti, emozioni e rappresentazioni anche attraverso una comunicazione indiretta. Proprio questa caratteristica ha favorito l'utilizzo delle carte di *Dixit* anche in contesti psicoterapeutici e di lavoro clinico, nei quali le immagini possono facilitare la costruzione di storie e la verbalizzazione di esperienze emotive difficili da esprimere direttamente.

In questo quadro, il valore educativo del gioco non risiede quindi in una singola competenza, ma nella possibilità di integrare dimensioni emotive, cognitive e relazionali all'interno di un'unica esperienza. Le attività ludiche possono infatti offrire occasioni per riconoscere e regolare le emozioni, sperimentare differenti possibilità del sé, affrontare l'errore, utilizzare competenze già possedute e collaborare con gli altri. Le diverse esperienze analizzate nei paragrafi precedenti mostrano come queste dimensioni possano essere attivate attraverso differenti forme di gioco: dal gioco da tavolo cooperativo al gioco di ruolo, fino al videogioco narrativo e alle esperienze fondate sulla sfida e sulla risoluzione di problemi.

Difatti, il riconoscimento del valore del gioco non riguarda tuttavia soltanto la sua possibile funzione educativa: esso è da considerarsi un diritto fondamentale del minore. L'articolo 31 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sancisce il diritto al riposo, al tempo libero e al gioco, riconoscendone il ruolo essenziale per il benessere psicosociale e lo sviluppo armonico del bambino[126]. In questa prospettiva, il gioco non è solo un'attività ricreativa, ma una componente necessaria per la crescita della personalità, delle competenze e delle potenzialità individuali, come sottolineato anche dal Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia[127].

Da queste considerazioni emerge quindi l'importanza di progettare interventi educativi capaci di utilizzare il gioco in modo intenzionale e consapevole, adattandolo alle

[126]ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, art. 31. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=1&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=091G0213&art.idArticolo=31&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&art.progressivo=0

[127]Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (2013). *Commento generale n. 17 (2013) sul diritto del fanciullo al riposo, al tempo libero, al gioco, alle attività ricreative, alla vita culturale e alle arti (articolo 31)*, CRC/C/GC/17, https://www.regione.liguria.it/components/com_publiccompetitions/includes/download.php?id=37925:scheda-approf-gioco-onu.pdf

caratteristiche, ai bisogni e agli obiettivi dei preadolescenti. Il gioco, in questa prospettiva, non costituisce semplicemente un momento di svago, ma può diventare un dispositivo educativo attraverso il quale sostenere simultaneamente lo sviluppo emotivo, identitario, cognitivo e relazionale, contribuendo alla costruzione di esperienze di crescita e di benessere psicosociale.

Capitolo 4

Il progetto “Emozioni in gioco”: un *case-study*[128]

Il presente capitolo intende mostrare come il gioco e l'utilizzo consapevole del digitale possano costituire, all'interno del contesto scolastico, risorse formative in grado di sostenere lo sviluppo delle competenze cognitive e socio-relazionali, andando oltre la dimensione della didattica trasmissiva e promuovendo un'educazione integrale della persona. Il progetto prende le mosse dall’esperienza diretta della scrivente, entrata in una scuola primaria come insegnante tramite interpello, con una storia pregressa di educatrice professionale socio-pedagogica. Proprio questa duplice veste, insegnante ed educatrice, è stata riconosciuta e valorizzata dalle colleghe, che hanno visto in essa l'opportunità di realizzare un progetto di educazione alle emozioni all'interno della classe quinta, in un momento in cui i bambini stavano affrontando un passaggio delicato e carico di significati: la fine della scuola primaria e l'ingresso alla scuola secondaria di primo grado.

Le parole dei bambini, i loro interrogativi, le loro ansie e le loro attese rendevano evidente la necessità di uno spazio in cui le emozioni potessero essere accolte, riconosciute e nominate. Parlare di emozioni non era solo un bisogno emotivo, ma anche un'occasione per esplorare temi linguistici come i nomi astratti, intrecciando così l'educazione emotiva con la didattica disciplinare in un'ottica multidisciplinare. Il progetto, inizialmente pensato per la classe quinta, ha avuto ricadute talmente positive che, su richiesta delle insegnanti curriculari, è stato successivamente riproposto anche nella classe terza. In questa classe, infatti, le dinamiche relazionali e le difficoltà emotive dei bambini suggerivano la stessa urgenza di lavorare sulle emozioni e sulle relazioni interpersonali: si erano manifestati i primi segnali di difficoltà a relazionarsi, con episodi di incomprensioni, conflitti e una crescente complessità nelle dinamiche di gruppo, che rendevano necessario uno spazio di riflessione e di educazione emotiva. La struttura flessibile del progetto ha permesso di adattarlo alle diverse fasce d'età, semplificando le

[128]Il progetto è stato condotto in una scuola primaria di Reggio Emilia nell’anno scolastico 2025/2026. Le riflessioni inserite nel paragrafo non fanno alcun riferimento ai dati personali dei partecipanti.

domande e i ragionamenti senza tradire l'obiettivo educativo di fondo: aiutare i bambini a riconoscere, nominare e gestire le proprie emozioni, attraverso un percorso che integrava il gioco, la narrazione e gli strumenti digitali. Ad essere approfondita in questa sede è la proposta progettuale condotta con i bambini di classe quinta che si trovano a viver il periodo della preadolescenza approfondito nel capitolo precedente della tesi.

In sintesi, il progetto ha cercato di rispondere a diversi bisogni: da un lato, offrire ai bambini uno spazio per esplorare il proprio mondo emotivo in un contesto protetto e stimolante; dall'altro, promuovere un uso creativo e consapevole dei *media* digitali, trasformando i bambini da semplici fruitori a produttori di contenuti, in linea con i principi della *Media Education* e del *Game-Based Learning*.

4.1 La cornice teorica di riferimento

Il progetto si colloca all'interno della cornice teorica e metodologica della *Media Education*, una disciplina che nasce dall'intersezione tra Scienze della Comunicazione e Scienze dell'Educazione, che permette di utilizzare gli strumenti della semiotica, come ad esempio quelli dei *Cultural Studies*, con le strategie didattiche dell'attivismo pedagogico di Dewey e Freinet, secondo cui l'apprendimento si fonda sull'esperienza diretta e sul fare, riconoscendo il ruolo centrale dei linguaggi mediali come mediatori simbolici nei processi educativi. Oggi, come sottolinea Buckingham, la *Media Education* ha compiuto una svolta fondamentale: ha posto fine all'approccio protezionista, superando la visione dell'alunno come fruitore passivo dei contenuti, per riconoscerlo come soggetto attivo del processo di apprendimento, contribuendo così ad arricchire non solo lo studio delle discipline curricolari, ma anche l'educazione alla cittadinanza attiva[129].

Questo cambiamento di prospettiva ha comportato una ridefinizione altrettanto significativa del ruolo dell'insegnante, che non è più considerato l'unico detentore del sapere e trasmettitore di significati ma, grazie alle tecnologie, diventa anche

[129]Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano, Mondadori.

un facilitatore dell'apprendimento responsabile, una guida che accompagna gli studenti verso l'autonomia critica. In questa nuova veste, egli assume le funzioni di *scaffolder*, ovvero colui che supporta e struttura l'apprendimento senza sostituirsi allo studente, e di regista della mediazione, che non trasmette un sapere già confezionato, ma progetta le condizioni, gli spazi e le opportunità perché l'allievo possa co-costruire la conoscenza insieme ai compagni. Non si tratta più di un rapporto verticale e asimmetrico, ma di un processo in cui l'insegnante riconosce e valorizza le competenze degli studenti, accompagnandoli in un percorso di progressiva autonomia[130].

Proprio questa natura ibrida e interdisciplinare ha consentito alla *Media Education* di maturare, nel corso della sua evoluzione, un approccio sempre più consapevole nei confronti delle tecnologie, superando le posizioni estreme che hanno a lungo caratterizzato il dibattito educativo. L'atteggiamento considerato durante il progetto è quello tecno-revisionista che riconosce il valore di ogni tecnologia non come rottura di un passato ormai andato perso, ma in un processo di *mediamorfosi* in cui i *media* si trasformano gli uni negli altri, ereditando e integrando caratteristiche dei *media* precedenti. In questa prospettiva, il digitale non viene né demonizzato né idolatrato, ma considerato come uno strumento tra i tanti, da utilizzare con consapevolezza critica[131].

Per questo motivo, le attività proposte non hanno introdotto contenuti mediali estranei al mondo dei bambini, ma hanno preso le mosse da un prodotto a loro ben noto e amato, il film *Inside Out*, utilizzandolo come punto di partenza per attivare una riflessione guidata sui linguaggi, sulle rappresentazioni e sui messaggi veicolati dal medium cinematografico, coniugandoli in una rappresentazione ludica. Allo stesso tempo, il progetto ha introdotto strumenti digitali nuovi per i bambini, come *Canva* e *Genially*, che rappresentavano per loro una scoperta, un territorio inesplorato capace di suscitare curiosità e stupore. La combinazione tra contenuti familiari e nuovi strumenti ha giocato un ruolo cruciale nel mantenere alta la motivazione: i bambini si sono sentiti competenti e sicuri nel confrontarsi con un film che conoscevano bene, ma allo stesso tempo stimolati e incuriositi dalla sfida di esprimere le proprie riflessioni attraverso strumenti che non avevano mai utilizzato. La sorpresa di fronte alle possibilità offerte da

[130] *Ibidem*
[131] Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia, Scholé.

questi mezzi digitali ha trasformato l'apprendimento in un'esperienza attiva e partecipata, in cui i bambini non solo hanno approfondito la loro comprensione del linguaggio mediatico e delle emozioni rappresentate, ma hanno anche ampliato il proprio orizzonte di competenze digitali, scoprendo che la tecnologia può essere uno strumento creativo e non solo un dispositivo di consumo. Le attività hanno quindi incluso momenti di analisi critica dei messaggi mediali, adattati all'età dei bambini, come verrà descritto nel dettaglio nei paragrafi successivi.

Un'altra teoria fondamentale è quella del *Game-Based Learning* (GBL), ovvero quell'area di ricerca che si occupa di applicare gli strumenti del mondo ludico, sia analogico che digitale, per sviluppare nuovi metodi di insegnamento e di apprendimento.[132] Il GBL riprende le naturali caratteristiche motivanti del gioco per finalità didattiche ed educative. Per tale motivo, viene definito anche "manipolazione del ludico" poiché utilizza il gioco per orientarlo intenzionalmente verso obiettivi di apprendimento: non si tratta di "far giocare" gli studenti in modo fine a sé stesso, ma di progettare contesti ludici in cui l'apprendimento emerge come conseguenza naturale dell'azione di gioco favorendo anche un apprendimento metacognitivo, in cui gli studenti si interrogano sui propri processi, pensieri e azioni[133]. Ciò che rende il GBL così efficace è la sua capacità di attivare la motivazione, elemento che la letteratura pedagogica e psicologica considera il motore dell'apprendimento. La psicologia dell'apprendimento distingue tra motivazione intrinseca ed estrinseca. La motivazione intrinseca spinge il soggetto a compiere un'attività per il piacere stesso di farlo, per la soddisfazione che l'attività procura in sé, indipendentemente da ricompense esterne: è una leva potentissima perché genera coinvolgimento profondo, curiosità e persistenza. La motivazione estrinseca, invece, è orientata al conseguimento di ricompense esterne o all'evitamento di conseguenze negative. Il gioco, per sua natura, è un potente attivatore di entrambe le forme di motivazione[134].

All'interno di questa prospettiva si colloca la progettazione dell'intervento didattico presentato, che ha considerato il GBL come strategia per stimolare l'apprendimento attivo e il *problem solving*. L'obiettivo non è stato semplicemente quello

[132]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione.* Pisa, Edizioni ETS.
[133]*Ibidem*
[134]Santrock J.W. (2017). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, McGraw-Hill Education.

di “far giocare” gli studenti, ma di progettare un'esperienza basata sui principi cardine del metodo: l'automotivazione, la libertà di scelta, il piacere dell'impegno, la contestualizzazione autentica e il *learning by doing*. Il quadro teorico di riferimento si colloca nell'ambito delle prospettive costruttiviste e socioculturali, secondo cui l'apprendimento è un processo attivo, situato e costruito attraverso l'interazione con gli altri e con il contesto.

É bene ricordare che il GBL si configura anche come una metodologia di progettazione che richiede agli educatori di definire con chiarezza gli obiettivi di apprendimento, le meccaniche di gioco più adatte al raggiungimento di tali obiettivi, le modalità di *feedback* e di valutazione, e il ruolo attivo degli studenti all'interno dell'esperienza ludica. Progettare giochi educativi significa, infatti, intrecciare consapevolmente la dimensione del divertimento con quella dell'apprendimento, bilanciando la sfida ludica con la complessità cognitiva del compito[135].

Un’altra strategia che è stata fondamentale durante il progetto è quella del *Cooperative Learning*: tale modello consiste nel suddividere la classe in piccoli gruppi di studenti che lavorano insieme per migliorare l'apprendimento di ciascuno e di tutti, opponendosi sia al modello individualistico sia a quello competitivo[136]. Non si tratta di un semplice “lavoro di gruppo”, ma di un approccio strutturato che richiede una progettazione accurata. Come sottolineano gli autori, il *Cooperative Learning* si fonda su alcuni elementi essenziali: l'interdipendenza positiva, per cui ogni membro percepisce che il successo del gruppo dipende dal contributo di ciascuno; la responsabilità personale, che chiama ogni componente a rendere conto del proprio operato; l'interazione costruttiva, che trasforma la qualità positiva delle relazioni in qualità positiva dell'apprendimento; lo sviluppo di abilità sociali, che il *Cooperative Learning* non dà per scontate ma insegna esplicitamente; e l'autovalutazione del gruppo, che permette di riflettere sul proprio funzionamento e migliorarsi[137].

[135]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione.* Pisa, Edizioni ETS.
[136]Johnson D., Hohnson R. T., Holubec E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento, Erikson.
[137] Buccolo M. (2020). La gestione delle emozioni nel lavoro educativo con gli adolescenti e le famiglie. *Consultori Familiari Oggi*, 28, 24-33.

Un altro punto-cardine del progetto è stata l'educazione o alfabetizzazione emotiva, intesa come processo finalizzato a sviluppare nei bambini la capacità di riconoscere, comprendere, esprimere e gestire le proprie e le altrui emozioni. Essa rappresenta una componente fondamentale dell'educazione integrale della persona e costituisce un presupposto essenziale per il benessere individuale e relazionale, soprattutto in una fase di transizione delicata come la preadolescenza. Secondo Goleman, l'intelligenza emotiva è l'insieme di competenze e capacità che permettono all'individuo, di comprendere, utilizzare e gestire le proprie emozioni in maniera positiva. Essa si articola in alcuni ambiti fondamentali tra loro interconnessi: riconoscere le emozioni e attribuire loro un nome nel momento in cui si manifestano, controllarle e gestirle nei diversi contesti di vita, utilizzarle in modo consono per raggiungere gli obiettivi personali e sociali e riconoscere le emozioni altrui, mettersi nei loro panni (empatia). Tali competenze non sono innate e immutabili, ma possono essere apprese e sviluppate attraverso l'esperienza e l'educazione ed è per questo che l'età infantile e la preadolescenza possono rappresentare finestre temporali privilegiate per l'acquisizione di queste abilità, in quanto in queste fasi lo sviluppo cerebrale e la plasticità neuronale consentono di consolidare modelli di risposta emotiva che si protraggono, spesso, nell'età adulta.

In questa prospettiva, l'educazione emotiva non si configura come un'attività aggiuntiva o accessoria, ma come una dimensione trasversale che attraversa tutto il percorso formativo e che si intreccia con le altre competenze, cognitive e sociali, che la scuola e le agenzie educative ad ampio spettro sono chiamate a promuovere. Il progetto ha fatto propria questa prospettiva, integrando l'educazione emotiva in tutte le fasi del percorso: dalla scelta del film *Inside Out* come strumento per esplorare il mondo delle emozioni, alla progettazione di attività ludiche e riflessive finalizzate a sviluppare la consapevolezza emotiva, fino alla produzione mediale come forma di espressione e di rielaborazione dei vissuti emotivi.

4.2 Metodologia della ricerca

Per rispondere all'interrogativo-guida (in che misura l'integrazione tra *Media Education*, *Game-Based Learning*, *Cooperative Learning* e alfabetizzazione emotiva può favorire lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e socio-relazionali nei bambini della scuola primaria), la ricerca adotta un disegno metodologico misto che integra un approccio qualitativo ad uno quantitativo per cogliere la complessità dei processi educativi in atto. L'approccio qualitativo permette di comprendere i significati che i bambini attribuiscono alle loro esperienze, di documentare le dinamiche relazionali e cognitive emergenti e di analizzare i discorsi e le narrazioni prodotti durante il percorso. L'approccio quantitativo consente di rilevare e descrivere le tendenze generali grazie a strumenti come il questionario di autovalutazione, fornendo una misurazione delle percezioni dei bambini su dimensioni quali il coinvolgimento, l'apprendimento percepito e l'efficacia del gioco come strumento educativo.

4.2.1 Strumenti di rilevazione

Ad essere stati scelti sono diversi strumenti di rilevazione, scelti per la loro complementarità e per la capacità di cogliere differenti aspetti del fenomeno studiato:

- Osservazione partecipante: la scrivente, in qualità di insegnante-ricercatrice, ha condotto un'osservazione partecipante durante tutte le fasi del progetto. Questa tecnica richiede al ricercatore di immergersi nel contesto studiato, raccogliendo informazioni in prima persona e diventando parte integrante della situazione osservata.[138].
- Diario di bordo: la scrivente ha utilizzato questo strumento per documentare il processo in itinere. Esso si configura come strumento narrativo che favorisce la riflessione sulla pratica professionale, consentendo di considerare gli aspetti più rilevanti dell'esperienza alla luce degli obiettivi educativi. In questa prospettiva,

[138]Semi G., Bolzoni M. (2022). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna, Il Mulino.

esso rappresenta un "ritiro riflessivo" che permette di cogliere le dinamiche emerse, le reazioni dei bambini, le difficoltà incontrate, i momenti di maggiore coinvolgimento e le interazioni tra pari, aspetti non formalizzabili attraverso altri strumenti.[139].

- Questionario di autovalutazione: al termine del progetto, è stato somministrato un questionario strutturato per rilevare le percezioni dei bambini sull'esperienza vissuta, sul proprio apprendimento e sul gradimento degli strumenti utilizzati. Questo strumento è stato progettato con una doppia natura: una parte quantitativa, composta da una scala *Likert* a 5 livelli, che ha permesso di misurare il grado di accordo su cinque affermazioni e una parte qualitativa, costituita da domande aperte. La scala *Likert* è uno strumento utilizzato nei sondaggi per misurare opinioni, atteggiamenti o comportamenti su un intervallo prestabilito, fornendo un metodo strutturato per valutare l'intensità del sentimento, da "Concordo in pieno" a "Non concordo affatto", evitando generalizzazioni. Le domande aperte, invece, sono state utilizzate come forme di *self report*, ai bambini di descrivere direttamente percezioni, vissuti, apprendimenti e riflessioni personali sull'esperienza. Questa modalità di rilevazione consente di raccogliere informazioni relative alla prospettiva soggettiva dei partecipanti, integrando i dati quantitativi ottenuti attraverso la scala *Likert* con elementi qualitativi più ricchi e articolati.

4.3 Il progetto e le attività

Il progetto si è svolto nel corso dell'anno scolastico 2025-2026 e ha avuto una durata complessiva di circa 3 settimane. Le attività sono state proposte in due classi di una scuola primaria di Reggio Emilia: una classe quinta (10-11 anni) e una classe terza (8-9 anni), per un totale di 45 bambini coinvolti. Come si è già detto nel paragrafo introduttivo, ad

[139]Gasperi E. & Vittadello C., (2017), *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. Studium Educationis*, 18(2), 63-70.

essere approfondita in questa sede è la proposta progettuale condotta con i bambini di classe quinta che si trovano a viver il periodo della preadolescenza approfondito nel capitolo precedente della tesi.

Il progetto ha preso avvio da un percorso di progettazione didattica sviluppato nell'ambito di un esame universitario di *Text Mining*, in cui è stato richiesto di realizzare un'attività che integrasse tre strumenti digitali: *Canva*, *Genially* e un *Podcast*. Cogliendo le potenzialità di questo progetto teorico, la scrivente ha scelto di trasporlo nel contesto lavorativo, adattandolo alla realtà di una scuola primaria in cui insegnava. L'idea è stata quella di utilizzare gli strumenti digitali appresi durante il percorso universitario non come fine a sé stessi, ma come mezzi per realizzare un progetto di educazione emotiva con i bambini, trasformando un'esercitazione accademica in un'esperienza educativa autentica e significativa. L'idea iniziale è stata poi adattata al contesto scolastico, grazie alla disponibilità delle colleghe e all'entusiasmo dei bambini, ai quali era stata presentata la possibilità di realizzare un progetto sulle emozioni attraverso il gioco. Il progetto, inizialmente pensato per la classe quinta, ha riscontrato un'accoglienza talmente positiva che è stato successivamente riproposto anche in terza, con le opportune semplificazioni e adattamenti.

Per quanto riguarda la finalità e gli obiettivi, nella classe quinta il progetto si è posto l'obiettivo di accompagnare i bambini in un percorso integrato di educazione emotiva in un momento particolarmente significativo del loro percorso scolastico, caratterizzato dal passaggio alla scuola secondaria di primo grado. L'intervento è stato progettato con l'intento di integrare la dimensione emotiva, relazionale, cognitiva e digitale, utilizzando il gioco come dispositivo educativo e gli strumenti digitali come mediatori per l'espressione, la collaborazione e la rielaborazione dei contenuti. Gli obiettivi del progetto trovano fondamento nelle finalità formative della scuola primaria delineate dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 e successivamente approfondite dal documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* del 2018. Tali documenti sottolineano l'importanza di promuovere lo sviluppo globale della persona, valorizzando non soltanto l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche la consapevolezza di sé, la capacità di relazionarsi con gli altri, la collaborazione, l'autonomia e la riflessione sui propri processi di

apprendimento[140]. In questa prospettiva, assumono particolare rilievo anche la valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze già possedute dagli alunni, il confronto tra pari e la possibilità di costruire apprendimenti attraverso situazioni attive e significative[141].

Il documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* attribuisce inoltre una crescente importanza alla competenza digitale, intesa non soltanto come capacità tecnica di utilizzare strumenti e dispositivi, ma come possibilità di comunicare, collaborare, creare contenuti, risolvere problemi e utilizzare le tecnologie in modo consapevole e critico[142]. Tale prospettiva risulta particolarmente coerente con il progetto, nel quale *Canva* e *Genially* sono stati utilizzati non come semplici strumenti di presentazione o intrattenimento, ma come ambienti attraverso i quali i bambini hanno potuto partecipare attivamente, confrontarsi, prendere decisioni e rielaborare i contenuti.

A questo quadro si aggiungono le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2025. Poiché il progetto è stato realizzato nell'anno scolastico 2025-2026, la sua progettazione è stata elaborata principalmente nel quadro delle *Indicazioni* allora vigenti: il nuovo documento costituisce tuttavia un aggiornamento significativo del quadro curricolare. Nel caso specifico della classe quinta, assume particolare rilevanza il principio della continuità educativa tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado citato nel recente documento. Il primo ciclo di istruzione è concepito come un percorso unitario e il passaggio tra i due ordini di scuola rappresenta un momento significativo della crescita dell'alunno. Le *Indicazioni Nazionali* sottolineano infatti l'importanza di prestare particolare attenzione ai momenti di transizione e richiamano la necessità che questi siano adeguatamente monitorati, favorendo la collaborazione tra i docenti dei diversi ordini di scuola, le famiglie e gli altri soggetti coinvolti nei processi educativi[143].

Alla luce del quadro legislativo il progetto ha perseguito i seguenti obiettivi specifici: riconoscere, nominare e descrivere le emozioni, ampliando il vocabolario

[140]Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
[141]*Ibidem*
[142]Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*.
[143]*Ibidem*

emotivo e sviluppando una maggiore consapevolezza dei propri stati interni e di quelli altrui, attraverso attività di esplorazione guidata, domande-stimolo e stimoli sensoriali; comprendere la funzione delle emozioni, collegandole a situazioni concrete e riflettendo sulla loro utilità nella vita quotidiana a scuola, in famiglia e con gli amici; promuovere competenze socio-relazionali, sostenendo la capacità di ascoltare, confrontarsi con gli altri e considerare punti di vista differenti, attraverso attività collettive e cooperative che favoriscano l'espressione delle proprie idee e il confronto sulle diverse interpretazioni; favorire l'apprendimento cooperativo, la rielaborazione di conoscenze pregresse e lo sviluppo di capacità di *problem solving*, attraverso attività ludiche che richiedano condivisione, negoziazione, osservazione, formulazione di ipotesi e soluzioni condivise; sviluppare capacità di analisi critica dei messaggi mediali e competenze digitali; promuovere la riflessione e l'autovalutazione, favorendo nei bambini la capacità di riconoscere ciò che stanno apprendendo, riflettere sulle proprie emozioni, sulle modalità di collaborazione e sul significato attribuito all'esperienza.

Le attività si sono sviluppate in un percorso articolato in diverse tappe che ha previsto l'utilizzo di diversi strumenti analogici e digitali.

- Raccolta dell'adesione. Ai bambini e alle insegnanti di classe è stato presentato il progetto con il correlato obiettivo principale (esplorare le emozioni attraverso il gioco e gli strumenti digitali).

- Presentazione interattiva e *Canva*. La prima fase del progetto in classe ha previsto l'utilizzo di una presentazione realizzata con *Canva*, una piattaforma di progettazione grafica online che permette di creare facilmente materiali visivi come presentazioni, poster, infografiche e video, grazie a un'ampia gamma di modelli preimpostati o personalizzabili e strumenti intuitivi. In questo caso, tale presentazione è stata appositamente progettata dall'insegnante per guidare i bambini in un percorso di esplorazione delle emozioni. La presentazione non si è limitata a fornire informazioni, ma è stata strutturata come un percorso interattivo e partecipato, in cui i bambini sono stati chiamati a riflettere, condividere e

immaginare tramite domande evocative sui temi presentati. La scelta di questo strumento è stata guidata da molteplici obiettivi educativi poiché ha consentito di introdurre i bambini all'uso di un ambiente digitale creativo e accessibile, favorendo lo sviluppo di competenze di alfabetizzazione digitale in un contesto ludico e stimolante. Inoltre, la sua interfaccia, di facile utilizzo, ha permesso ai bambini di concentrarsi sull'espressione delle proprie idee senza essere "bloccati" da complessità tecniche, rendendo la tecnologia uno strumento al servizio della creatività. Infine, la piattaforma ha rappresentato un ponte verso la produzione mediale consapevole, in linea con i principi della *Media Education* che il progetto intendeva promuovere, trasformando i bambini da semplici fruitori a produttori di contenuti.

La presentazione si è aperta con una fase di ricognizione delle conoscenze pregresse. L'insegnante ha proiettato alcune *slides* contenenti domande per capire cosa i bambini già sapessero sulle emozioni e sul film *Inside Out*. Ad esempio, la *slide* riportata di seguito (figura 1) è stata utilizzata per rievocare brevemente le emozioni presenti nel film e ha permesso di anticipare il tema delle emozioni primarie e secondarie. Queste domande hanno attivato la curiosità dei bambini e hanno permesso all'insegnante di valutare il livello di conoscenza della classe, creando un "ponte" tra ciò che i bambini già sapevano e ciò che avrebbero approfondito.



Figura 1. Presentazione Canva: domanda introduttiva.

Successivamente, l'insegnante ha mostrato alcuni brevi video per stimolare la riflessione e l'analisi critica. Il primo video era il trailer ufficiale di *Inside Out*, che ha permesso ai bambini di ricordare la trama e i personaggi principali mentre il secondo video era un filmato esplicativo che presentava le cinque emozioni protagoniste, descrivendone le caratteristiche e il ruolo nella vita di Riley. Contestualmente, sono state introdotte singolarmente le **"**Carte d'identità delle emozioni**"**, cinque *slides* dedicate alle emozioni primarie protagoniste del primo film di *Inside out*: Gioia, Tristezza, Rabbia, Paura e Disgusto. Ogni carta d'identità era strutturata in modo da offrire diversi stimoli e sollecitare una riflessione a più livelli (figura 2):

- Stimolo visivo-simbolico: la scrivente ha invitato gli alunni a riflettere sul colore associato a ciascuna emozione e sul perché fossero scelte tali caratteristiche per ogni personaggio con la domanda "A che colore lo abbini?", sollecitando riflessioni libere e personali.

- Stimolo narrativo: ogni carta d'identità conteneva una curiosità legata alla creazione del personaggio o al significato profondo dell'emozione che veniva svelata successivamente ad una domanda evocativa fatta al gruppo-classe.

- Stimolo sensoriale ed esperienziale: per ogni emozione, l'insegnante ha invitato i bambini a chiudere gli occhi e a immaginare una scena descritta a voce alta, collegata all'emozione stessa.



Figura 2. Presentazione Canva: Carta di identità dell'emozione di Gioia.

Le descrizioni sono state pensate per evocare immagini vivide e connessioni personali: i bambini hanno condiviso le proprie risposte, molto ricche e variegate. Questo momento ha permesso loro di sperimentare visceralmente l'emozione, di connetterla al proprio corpo e alla propria memoria, andando oltre la semplice definizione teorica. Il percorso con *Canva* si è concluso con un quiz interattivo, realizzato alla fine della stessa presentazione. Questa scelta è stata dettata da una duplice intenzione didattica: da un lato, offrire ai bambini un momento di consolidamento e verifica di quanto appreso durante l'esplorazione collettiva; dall'altro, rendere la presentazione *Canva* più interattiva e partecipata, trasformando uno strumento che tradizionalmente viene percepito come passivo in un'occasione di coinvolgimento attivo e di apprendimento ludico. La classe è stata suddivisa in cinque gruppi. Ogni gruppo, dopo aver ascoltato la lettura della domanda, disponeva di alcuni minuti per discutere e arrivare a una risposta condivisa. Solo successivamente, ogni gruppo presentava la propria risposta al resto della classe, dando vita a un confronto. Questa modalità ha trasformato il quiz da semplice verifica a momento di apprendimento collaborativo, in cui l'errore diventava un'opportunità per approfondire.

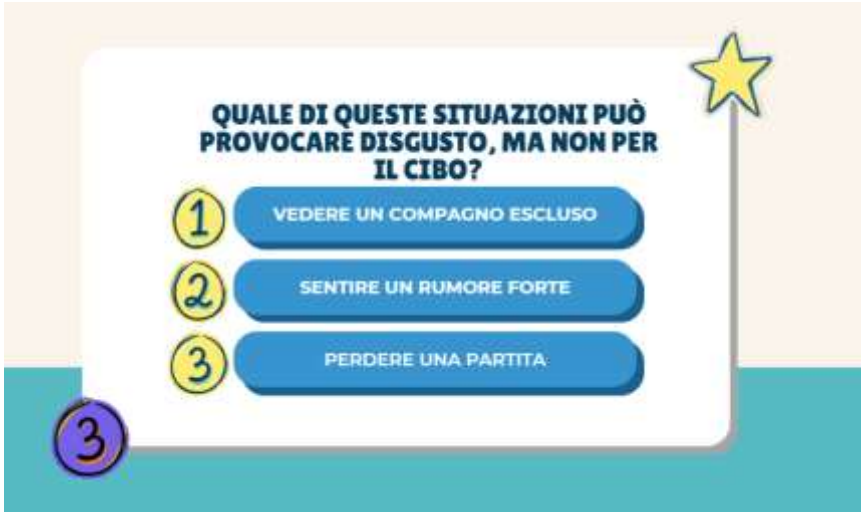


Figura 3. Presentazione Canva: esempio di domanda del quiz.

Le domande del quiz, tuttavia, non erano semplici verifiche mnemoniche sui contenuti delle *slides* precedenti ma piuttosto sono state progettate per sollecitare nei bambini un ragionamento di tipo metacognitivo ed emotivo, invitando gli alunni a riflettere sul funzionamento delle emozioni, sulle strategie per riconoscerle e gestirle, e sul loro ruolo nelle situazioni della vita quotidiana (figura 3). I quesiti mostrano differenti livelli di difficoltà e ragionamento, invitando gli alunni a riflettere sul ruolo adattivo delle emozioni, sulla loro funzione nella vita quotidiana, sul riconoscimento attraverso le sensazioni corporee e sulle strategie di regolazione emotiva.

- *Escape Room e Genially.* Dopo il percorso con Canva, i bambini sono stati coinvolti in un'attività di *escape room* digitale realizzata con *Genially*, intitolata "Salviamo le isole della personalità di Riley". *Genially* è una piattaforma *online* che permette di creare lezioni, presentazioni animate, infografiche, giochi, quiz ed *escape room*. La sua peculiarità è quella di combinare l'aspetto visivo e narrativo con elementi interattivi, rendendo l'esperienza utente coinvolgente e partecipata, inserendo anche elementi esterni alla piattaforma. Pertanto, *Genially* ha permesso di trasformare l'apprendimento emotivo in una sfida ludica e collaborativa, offrendo ai bambini l'opportunità di mettersi alla prova in un contesto narrativo già conosciuto; ha favorito lo sviluppo di competenze digitali

e di *problem solving* nell'utilizzo di una piattaforma sconosciuta e di strumenti tecnologici, interagendo agli enigmi secondo scelte condivise; ha permesso di ragionare sui contenuti e sui significati più o meno espliciti inseriti negli enigmi. L'*escape room* si apre con una premessa narrativa che spiega ai bambini la missione da compiere per aiutare la protagonista del film. La cornice narrativa è coerente con *Inside Out*: le Isole della Personalità rappresentano i pilastri dell'identità di Riley che si attivano in corrispondenza di esperienze significative. L'utilizzo di questo elemento narrativo ha permesso ai bambini di attivare le conoscenze pregresse e di sentirsi parte della storia, in un'esperienza di apprendimento situato e significativo.



Figura 4. Escape Room su Genially: cornice narrativa.

Successivamente, la classe è stata nuovamente suddivisa nei cinque gruppi già costituiti durante le fasi precedenti del progetto. Ogni gruppo, a turno, si è avvicinato alla lavagna interattiva per risolvere gli enigmi legati a un'emozione specifica. L'obiettivo non era semplicemente completare l'*escape room*, ma indovinare quale emozione fosse associata a ciascuna isola e, al termine del percorso, ricostruire il quadro completo delle emozioni e delle loro funzioni (figura 5). Questa modalità ha favorito la collaborazione all'interno di ciascun gruppo e ha mantenuto vivo l'interesse di tutta la classe, poiché ogni gruppo contribuiva al raggiungimento dell'obiettivo comune di natura narrativa: salvare le isole della personalità di Riley.



Figura 5. Escape Room su Genially: le isole della personalità.

Gli enigmi e i giochi proposti per ciascuna isola sono stati progettati per essere differenti tra loro, con l'obiettivo di stimolare i bambini attraverso modalità di apprendimento diversificate ed evitare sensazioni di noia o ripetitività. Ogni isola presentava un'attività specifica, richiedendo competenze diverse e mantenendo alta l'attenzione dei bambini. Un elemento fondamentale che ha caratterizzato tutti gli enigmi è stata la loro dimensione empatica. Le attività non si limitavano a chiedere ai bambini di riconoscere un'emozione in modo astratto, ma li invitavano a mettersi nei panni di Riley, prestando attenzione ai dettagli, alle parole, alle immagini e ai contesti proposti. Attraverso questa attenzione agli indizi, i bambini dovevano riconoscere l'emozione che

la protagonista stava provando in quella specifica situazione, sviluppando così la capacità di comprendere lo stato d'animo altrui e di collegarlo a contesti significativi.

Nel dettaglio, le attività proposte sono state le seguenti (figure 6 e 7): l'attività "isola della famiglia" ha proposto un *puzzle* da risolvere per riconoscere l'emozione dominante in una fotografia; l'attività "isola dell'amicizia" ha previsto una scatola dei ricordi da aprire per riflettere sul legame tra ricordi ed emozioni; l'attività "isola dell'onestà" ha proposto un'attività VERO/FALSO sulla sincerità e ha chiesto ai bambini di individuare strategie di regolazione emotiva attraverso un *memory* dello yoga; l'attività "isola della risata" ha proposto una filastrocca divertente relativa all'emozione del disgusto.



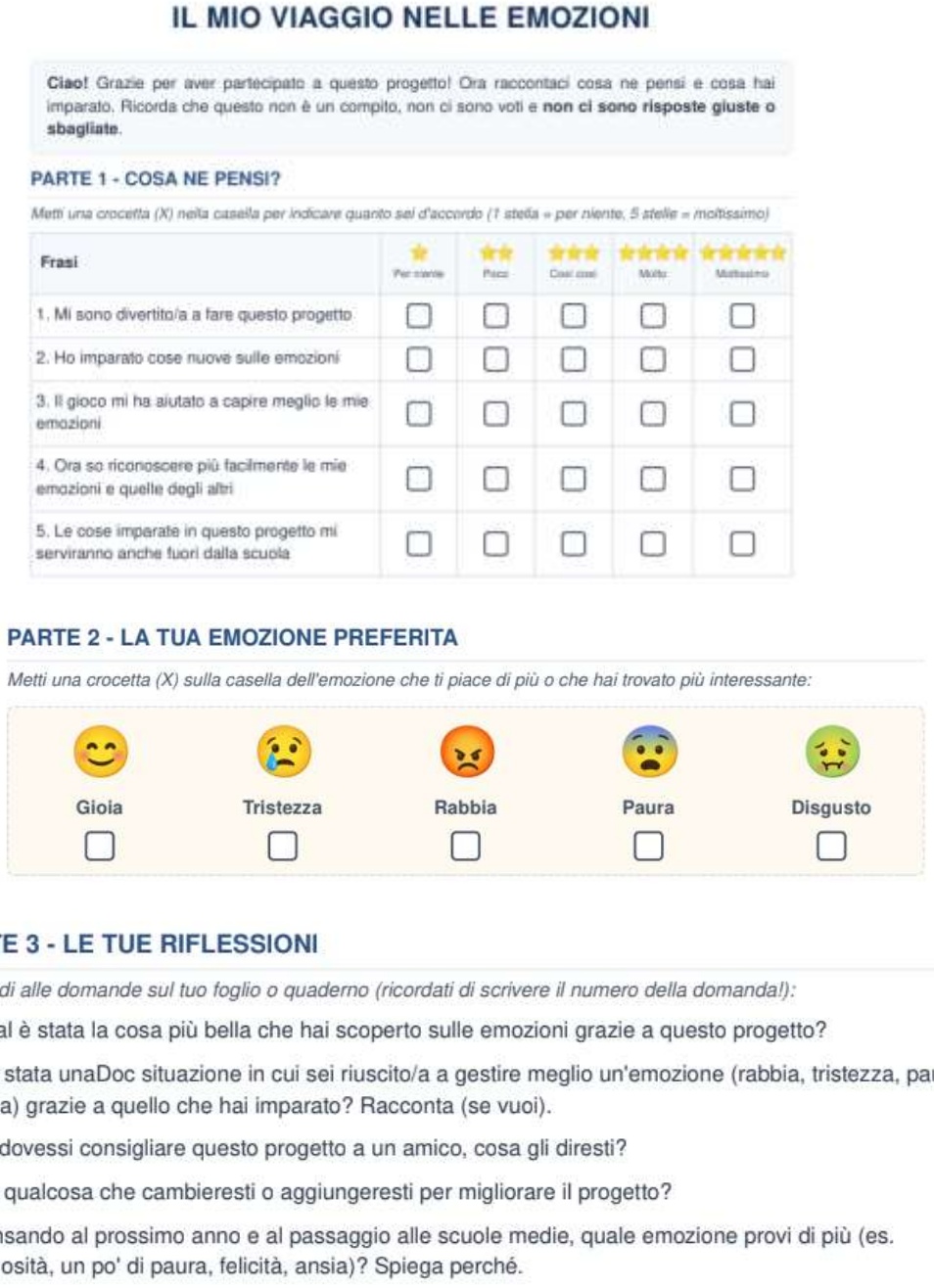
Figura 6. Escape Room su Genially: puzzle dell'Isola della famiglia.



Figura 7. Escape Room su Genially: memory dell'Isola della Rabbia.

Un elemento che ha caratterizzato la proposta interattiva è stato il sistema di ricompensa: ogni volta che un gruppo completava l'enigma di un'isola e indovinava l'emozione associata, vinceva una “carta dell'emozione”. Le carte raffiguravano ciascuna delle cinque emozioni base con un'illustrazione e una breve descrizione. Al termine del percorso, le carte accumulate contribuivano all'obiettivo comune: riunire le emozioni nel Quartier Generale per salvare le isole.

- Il questionario di autovalutazione. Al termine del progetto, è stato somministrato un questionario di autovalutazione, con l'obiettivo di far riflettere i bambini sulla propria esperienza e di raccogliere dati utili per comprendere l'impatto del percorso sui loro apprendimenti e sulle loro percezioni. Il questionario è stato strutturato in tre parti ed è stato progettato per essere accessibile e “non giudicante”. Questa premessa è stata fondamentale per creare un clima di fiducia e per incoraggiare i bambini a esprimersi con sincerità, riducendo l'ansia da prestazione e valorizzando l'autenticità delle risposte. La prima parte (figura 8) prevedeva una scala di valutazione a 5 livelli che chiedeva ai bambini di esprimere il loro grado di accordo su cinque affermazioni, selezionate per indagare diverse dimensioni dell’esperienza. La seconda parte (figura 9) chiedeva ai bambini di scegliere la loro emozione preferita tra le cinque protagoniste del film: questa attività, apparentemente semplice, aveva l'obiettivo di aiutare i bambini a prendere consapevolezza delle proprie preferenze emotive e a riflettere sul perché quella specifica emozione fosse per loro più significativa, favorendo un primo livello di autoriflessione. La terza parte (figura 10) era composta da cinque domande aperte, che invitavano i bambini a riflettere più profondamente sulla propria esperienza. Inoltre, è stato chiesto loro di inserire consigli e riflessioni valorizzando un ruolo attivo nel miglioramento del progetto e fornendo al progetto una funzione di accompagnamento e supporto legato al passaggio della scuola secondaria di primo grado.



IL MIO VIAGGIO NELLE EMOZIONI

Ciao! Grazie per aver partecipato a questo progetto! Ora raccontaci cosa ne pensi e cosa hai imparato. Ricorda che questo non è un compito, non ci sono voti e **non ci sono risposte giuste o sbagliate**.

PARTE 1 - COSA NE PENSI?

Metti una crocetta (X) nella casella per indicare quanto sei d'accordo (1 stella = per niente, 5 stelle = moltissimo)

Frasi	★ Per niente	★★ Poco	★★★ Così così	★★★★ Molto	★★★★★ Moltissimo
1. Mi sono divertito/a a fare questo progetto	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ho imparato cose nuove sulle emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
3. Il gioco mi ha aiutato a capire meglio le mie emozioni	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ora so riconoscere più facilmente le mie emozioni e quelle degli altri	☐	☐	☐	☐	☐
5. Le cose imparate in questo progetto mi serviranno anche fuori dalla scuola	☐	☐	☐	☐	☐

PARTE 2 - LA TUA EMOZIONE PREFERITA

Metti una crocetta (X) sulla casella dell'emozione che ti piace di più o che hai trovato più interessante:

😊	😢	😡	😨	🤢
Gioia	Tristezza	Rabbia	Paura	Disgusto
☐	☐	☐	☐	☐

PARTE 3 - LE TUE RIFLESSIONI

Rispondi alle domande sul tuo foglio o quaderno (ricordati di scrivere il numero della domanda!):

1. Qual è stata la cosa più bella che hai scoperto sulle emozioni grazie a questo progetto?
2. C'è stata unaDoc situazione in cui sei riuscito/a a gestire meglio un'emozione (rabbia, tristezza, paura, gioia) grazie a quello che hai imparato? Racconta (se vuoi).
3. Se dovessi consigliare questo progetto a un amico, cosa gli diresti?
4. C'è qualcosa che cambieresti o aggiungeresti per migliorare il progetto?
5. Pensando al prossimo anno e al passaggio alle scuole medie, quale emozione provi di più (es. curiosità, un po' di paura, felicità, ansia)? Spiega perché.

Figure 8, 9 e 10. Questionario di autovalutazione: scala Likert, scelta dell'emozione preferita e domande aperte.

Al termine del progetto, la scrivente ha realizzato un foglio informativo da consegnare ai bambini, pensato per celebrare il percorso svolto e per consentire alle famiglie di conoscere e condividere l'esperienza vissuta dai propri figli. Al suo interno sono stati inseriti due codici QR, appositamente distinti per indicare la possibilità di giocare

all'*escape room* educativa su *Genially* e un altro codice QR per il *podcast* con una canzone legata al viaggio delle emozioni. Questo gesto, apparentemente semplice, ha assunto un significato educativo profondo: ha permesso di estendere l'esperienza oltre la scuola, coinvolgendo le famiglie, mantenendo viva un'alleanza scuola-lavoro sempre necessaria. Inoltre, ha permesso ai bambini di riportare un'esperienza di gruppo e in classe attraverso qualcosa di tangibile e condivisibile.

4.4 Analisi dei dati

L'analisi dei dati raccolti in quinta attraverso la trascrizione delle discussioni in classe, il diario di bordo e il questionario di autovalutazione hanno permesso di individuare diversi temi significativi, che vengono di seguito presentati e discussi alla luce del quadro teorico di riferimento.

In prima analisi, è possibile ragionare sul come gli strumenti digitali adottati abbiano svolto una funzione centrale nel favorire i processi di apprendimento. La presentazione realizzata con *Canva* non è stata utilizzata come mero supporto visivo, ma come un ambiente di apprendimento che ha permesso di attivare conoscenze pregresse, di favorire l'immersione esperienziale attraverso lo stimolo sensoriale e di promuovere la riflessione metacognitiva grazie alle domande del quiz, che invitavano a ragionare sul funzionamento delle emozioni e non solo a verificare la memorizzazione. Invece, il quiz ha rappresentato una prima anticipazione ludica del percorso: attraverso il confronto in piccoli gruppi, i bambini sono stati chiamati a ragionare ad alta voce, a condividere le proprie esperienze e a confrontarsi sulle situazioni emotive proposte. Questa modalità ha permesso di verbalizzare emozioni, ascoltare i punti di vista dei compagni e riflettere collettivamente su temi emotivamente significativi. Nei casi in cui emergevano idee contrastanti, il gruppo era chiamato a trovare un accordo, negoziando le diverse posizioni e trasformando il disaccordo in un'occasione di approfondimento e di crescita condivisa. Grazie a *Canva*, i bambini hanno potuto esercitare un'analisi critica dei messaggi mediali: nello specifico, attraverso le "Carte d'identità" delle emozioni, i bambini sono stati guidati

a riflettere sulle scelte comunicative del film come i colori associati a ciascuna emozione, le caratteristiche dei personaggi, le curiosità sulla loro creazione e a interrogarsi sul perché di determinate rappresentazioni. Questo ha permesso di avviare una riflessione sul linguaggio cinematografico come prodotto culturale, in linea con i principi della *Media Education*.

Gli alunni hanno mostrato, fin da subito, una buona consapevolezza emotiva di base, manifestando la capacità di riconoscimento e di nomina delle emozioni primarie e secondarie e una buona comprensione funzionale:

“Forse son quelle che proviamo fin da piccoli?”

“Perché quando si cresce si cambia anche umore, si cambia carattere... non solo fisicamente, ma anche mentalmente."

Intuizioni di questo tipo hanno permesso di approfondire il concetto di sviluppo emotivo, guidando i bambini a riconoscere che le emozioni non sono statiche, ma si evolvono con l'età e con le esperienze. Attraverso le domande-stimolo, i bambini hanno esplorato non solo le caratteristiche generali di ogni emozione, ma anche le proprie esperienze che a volte tengono insieme più stati emotivi:

"Quando vai a rievocare dei ricordi, provi Gioia, però poi dopo provi Tristezza"

In seconda analisi, l'*escape room* realizzata con *Genially* ha rappresentato il momento di maggiore integrazione tra dimensione ludica e apprendimento emotivo. Se *Canva* aveva permesso di esplorare le emozioni in modo guidato e riflessivo, *Genially* ha trasformato le conoscenze acquisite in strumenti per agire, risolvere problemi e collaborare. Dal diario di bordo e dalle osservazioni raccolte durante l'attività, sono emersi tre aspetti particolarmente significativi. In primo luogo, l'*escape room* ha favorito lo sviluppo di competenze collaborative e di negoziazione. I bambini, divisi nei cinque gruppi già costituiti, hanno dovuto confrontarsi sulle soluzioni da adottare, ascoltare le

proposte dei compagni e trovare un accordo per procedere. In alcuni gruppi, è emersa una naturale distribuzione dei ruoli: chi proponeva soluzioni, chi ascoltava e riformulava, chi prendeva appunti o gestiva il dispositivo mentre in altri sono emerse difficoltà e criticità nell'organizzazione delle azioni da eseguire. Questa dinamica ha confermato, per la maggior parte dei gruppi, l'efficacia del *Cooperative Learning* nel favorire non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche lo sviluppo di abilità sociali e relazionali, come la capacità di ascolto, la gestione del conflitto e la negoziazione.

In secondo luogo, l'*escape room* ha permesso di osservare come i bambini abbiano messo in pratica le conoscenze acquisite durante la fase precedente. Gli enigmi, progettati per richiedere il riconoscimento delle emozioni e la comprensione delle loro funzioni, hanno rappresentato un'occasione per applicare quanto appreso in un contesto ludico e situato. In terzo luogo, l'attività ha attivato una forte motivazione intrinseca nei bambini. La cornice narrativa ha reso l'attività significativa e coinvolgente, spingendo i bambini a perseverare anche di fronte alle difficoltà. Il sistema di ricompensa (le "Carte-Emozione") ha rappresentato un ulteriore elemento motivante, ma non l'unico: molti bambini hanno dichiarato di aver apprezzato soprattutto la sfida in sé e la possibilità di collaborare con i compagni per raggiungere un obiettivo comune. Questo dato conferma quanto la letteratura sul *Game-Based Learning* sottolinea riguardo al ruolo della motivazione intrinseca nel sostenere l'apprendimento profondo e duraturo.

Un ulteriore elemento emerso dalle osservazioni e dalle risposte al questionario riguarda il modo in cui i bambini si sono appropriati dello strumento ludico. Diversi alunni hanno infatti offerto suggerimenti specifici sulle funzionalità del gioco, chiedendo, ad esempio, che i tempi fossero più dilatati o che l'esperienza durasse di più perché era piaciuta. Queste richieste, apparentemente tecniche, rivelano in realtà un aspetto significativo: i bambini oltre ad aver vissuto l'attività come esperienza ludica, si sono soffermati sulle meccaniche del gioco, hanno sviluppato uno sguardo critico sulle sue funzionalità e hanno manifestato il desiderio di partecipare attivamente al suo miglioramento. Questo dato suggerisce un interessante rilancio progettuale: se il tempo lo avesse consentito, si sarebbe potuto coinvolgere i bambini nella modulazione delle aggiunte o dei consigli, trasformandoli da fruitori a co-progettisti dell'esperienza ludica, in piena coerenza con i principi della *Media Education* che promuovono la produzione attiva di contenuti e con il *Cooperative Learning*, che valorizza la co-costruzione dei

saperi. I dati raccolti attraverso il questionario di autovalutazione hanno restituito un quadro positivo dell'esperienza, come mostrano le medie riportate nella tabella riportata di seguito (tabella 1):

Affermazione	Media
Mi sono divertito/a a fare questo progetto	4,89
Ho imparato cose nuove sulle emozioni	4,73
Il gioco mi ha aiutato a capire meglio le mie emozioni	4,73
Ora so riconoscere più facilmente le mie emozioni e quelle degli altri	4,63
Le cose imparate in questo progetto mi serviranno anche fuori dalla scuola	4,52

Tabella 1. Medie delle risposte al questionario di autovalutazione su scala Likert

La seconda parte del questionario chiedeva ai bambini di scegliere la loro emozione preferita tra le cinque protagoniste del film: non sorprende il fatto che il sentimento positivo sia il più citato e che, a seguire, i partecipanti nominino sentimenti conosciuti, anche se a volte temuti, come la paura e la tristezza (tabella 2).

Emozione	Numero di bambini
Gioia	8
Paura	5
Tristezza	2
Rabbia	2
Disgusto	1

Tabella 2. Distribuzione delle preferenze per l'emozione preferita.

La terza parte del questionario, composta da cinque domande aperte, ha permesso ai bambini di esprimere riflessioni più libere e personali. Dall'analisi delle risposte sono emerse narrazioni significative che testimoniano il valore dell'esperienza vissuta. Le domande aperte hanno offerto uno spazio di riflessione personale in cui i bambini hanno manifestato curiosità, consapevolezza emotiva e capacità di condivisione. Difatti, sono stati raccolti diversi suggerimenti che si concentrano sul desiderio di prolungare l'attività e di aggiungere nuovi giochi, segno di un coinvolgimento che va oltre il tempo del progetto. Particolarmente significative sono infine le risposte relative al passaggio alla scuola secondaria, in cui si alternano curiosità, paura e tristezza, restituendo la complessità emotiva di un momento di transizione che il progetto ha contribuito ad accompagnare.

L'esperienza risulta coerente con la dimensione sociale dell'apprendimento richiamata dalle *Indicazioni Nazionali*, nelle quali la scuola viene presentata come luogo di relazione e di partecipazione, nel quale l'alunno è chiamato a confrontarsi con gli altri, con le sue emozioni, a rispettare regole condivise e a contribuire alla costruzione di un clima di convivenza positivo.

Questi risultati assumono un significato particolare se letti alla luce del periodo che i bambini di quinta stanno attraversando: la preadolescenza. In questa fase, il preadolescente è chiamato a ridefinire la propria identità, a confrontarsi con un'emotività spesso intensa e a negoziare il proprio spazio all'interno del gruppo dei pari. Il progetto, attraverso il gioco e la narrazione, ha offerto un contesto protetto nel quale esercitare quelle competenze emotive e relazionali che in questa fase dello sviluppo diventano particolarmente rilevanti: riconoscere e nominare le emozioni, assumere la prospettiva dell'altro, gestire la frustrazione e cooperare per il raggiungimento di un obiettivo comune. In questo modo, agli alunni è stata data l'opportunità concreta per affrontare le sfide della crescita e i diversi compiti evolutivi propri di questa fase.

Il passaggio alla scuola secondaria di primo grado, vissuto dai bambini come una prospettiva imminente, carica di aspettative e timori, è stato accompagnato da un percorso che ha dato spazio all'ascolto e alla condivisione delle emozioni legate a questo cambiamento. Nominare le proprie paure, ascoltare quelle dei compagni e riflettervi insieme, all'interno di un contesto ludico, ha contribuito a creare uno spazio di

elaborazione emotiva che ha restituito dignità e voce al vissuto dei bambini, sostenendoli nell'affrontare un momento di crescita significativo con maggiore consapevolezza e risorse.

4.5 Criticità e limiti del progetto

Nonostante i risultati complessivamente positivi e i buoni propositi per interventi progettuali futuri, è bene specificare che la proposta ha incontrato alcune criticità che meritano di essere segnalate poiché offrono spunti di riflessione per future riformulazioni.

Una prima criticità riguarda il numero limitato di studenti coinvolti e la loro differenza di età. Se da un lato questa scelta ha permesso di esplorare l'adattabilità del percorso a fasce d'età differenti, dall'altro, dal punto di vista della ricerca, la ristrettezza del campione non consente di effettuare confronti adeguati tra i dati raccolti nelle due classi, né di generalizzare i risultati a contesti più ampi. Per poter trarre conclusioni più solide e confrontare in modo significativo l'impatto del progetto su bambini di età diverse, sarebbe stato necessario disporre di un numero più cospicuo di classi per ciascuna fascia d'età, così da poter isolare l'effetto della variabile "età" da altre variabili contestuali. La ricerca si configura quindi come uno studio di caso, utile per esplorare processi e generare ipotesi, ma non per stabilire relazioni causali o generalizzazioni di ampio respiro.

Il progetto ha inoltre dovuto fare i conti con i vincoli strutturali e tecnologici del contesto scolastico che hanno influenzato lo svolgimento delle attività. Le due classi, in particolare, non disponevano delle stesse risorse: in terza, la LIM era interattiva e *touch* e consentiva ai bambini di interagire direttamente con lo schermo; in quinta, invece, la LIM era *touch* solo in modalità lavagna e riproduceva lo schermo del computer senza possibilità di interazione diretta, costringendo i bambini a lavorare sul computer della scrivente mentre l'immagine veniva proiettata. Questa differenza, apparentemente tecnica, ha reso l'interazione in quinta meno immediata e più mediata, richiedendo un maggiore sforzo di coordinamento e un maggior supporto dell'insegnante. Come emerso anche dalle osservazioni dei bambini, la modalità ha reso l'attività meno fluida,

richiedendo un continuo adattamento da parte dell'insegnante, che spesso doveva gestire contemporaneamente dispositivo e gruppo.

Un'ulteriore criticità è emersa sul piano organizzativo. Nonostante l'interesse e la disponibilità delle colleghe, non è stato sempre facile coniugare i tempi del progetto con le *routine* della scuola. Le attività, pur essendo state progettate per inserirsi nel curricolo scolastico, hanno dovuto fare i conti con una serie di impegni preesistenti, quali progetti extracurricolari e uscite didattiche che potevano rendere difficile mantenere una scansione regolare degli interventi. Questa difficoltà, comune a molte esperienze di innovazione didattica, ha richiesto un continuo lavoro di adattamento e flessibilità, con la riprogrammazione di alcuni incontri. L'inserimento di pratiche ludiche e digitali in contesti scolastici caratterizzati da *routine* e da tempi spesso rigidi non è semplice da realizzare poiché richiede un ripensamento dell'organizzazione scolastica che non sempre è possibile attuare.

Inoltre, progetti di questa natura dipendono spesso dalle competenze informatiche e dalla sensibilità dei singoli insegnanti o di piccoli gruppi. Nella maggior parte dei casi, si tratta di iniziative "dal basso", realizzate per iniziativa personale di docenti motivati, che investono tempo ed energie nella progettazione e nella realizzazione, ma che difficilmente trovano spazio nelle programmazioni di istituto. Questa dimensione "artigianale" dell'innovazione didattica, pur essendo apprezzabile, rischia di limitare la diffusione e la sostenibilità nel tempo di esperienze significative, relegandole a contesti circoscritti e dipendenti dalla volontà dei singoli. Tali criticità confermano le riflessioni di Nesti in merito alla complessa integrazione delle pratiche ludico-digitali nei contesti scolastici tradizionali[144].

Tuttavia, è importante riconoscere che negli ultimi anni il panorama della formazione docenti ha subito una trasformazione significativa. Numerose scuole e istituti promuovono percorsi di aggiornamento professionale dedicati all'innovazione didattica e all'integrazione delle tecnologie digitali, segnalando una crescente attenzione verso le competenze digitali in ambito educativo e didattico. I corsi di formazione si concentrano su temi quali la progettazione di attività di game-based learning, l'utilizzo di piattaforme digitali per la didattica, l'integrazione dell'intelligenza artificiale come strumento di

[144]Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione.* Pisa, Edizioni ETS.

supporto e la promozione di una cittadinanza digitale consapevole. Parallelamente, si diffondono iniziative di formazione sulla Media Education, sull'uso di strumenti come Canva, Genially e sulle metodologie attive come il cooperative learning e la flipped classroom. Questo fermento e interesse crescente rappresenta un segnale incoraggiante: la consapevolezza del valore educativo delle tecnologie e del gioco digitale sta progressivamente crescendo, così come la volontà di superare le resistenze e di costruire una scuola più aperta, flessibile e in grado di rispondere ai bisogni formativi delle nuove generazioni.

Conclusione

Il presente lavoro ha permesso di evidenziare come il gioco rappresenti uno strumento educativo di grande valore, capace di stimolare e sostenere lo sviluppo di numerose competenze cognitive, emotive, relazionali e sociali. L'analisi condotta ha, inoltre, messo in luce l'importanza di progettare e strutturare contesti educativi significativi, consapevoli e intenzionalmente orientati alla valorizzazione dell'esperienza ludica affinché il gioco possa esprimere pienamente il proprio potenziale formativo. Alla luce di quanto emerso, il gioco è evidente che non può essere considerato esclusivamente come momento di svago, ma come una vera e propria esperienza di apprendimento e crescita, il cui valore dipende anche dalla capacità dell'educatore di riconoscerne le potenzialità e di costruire attorno ad esso ambienti intenzionali, inclusivi e stimolanti.

Il caso di studio proposto nel quarto capitolo ha rappresentato un'occasione concreta per mettere in relazione le riflessioni teoriche con l'esperienza sul campo, confermando la validità delle ipotesi avanzate nel corso della ricerca. I risultati osservati hanno infatti evidenziato come un'esperienza ludica adeguatamente progettata possa favorire processi di partecipazione, confronto, espressione emotiva e sviluppo di competenze. Nello specifico, l'analisi dei dati raccolti ha restituito un quadro complessivamente positivo che conferma l'efficacia di un approccio integrato al gioco e al digitale in ambito educativo. I bambini hanno mostrato un coinvolgimento degno di nota in tutte le fasi del progetto: la dimensione ludica, in questo caso, è stata un potente *catalizzatore* per l'apprendimento e per la rielaborazione personale. A confermare il gradimento delle attività sono stati i questionari di autovalutazione nei quali i partecipanti hanno comunicato di aver apprezzato le proposte ludiche e, al tempo stesso, di aver acquisito una maggiore consapevolezza dei propri stati d'animo e di quelli altrui.

La riflessione teorico-operativa proposta nell'elaborato ha evidenziato anche il ruolo centrale che l'educatore ha nella progettazione e conduzione di esperienze ludiche in ambito scolastico. L'insegnante che utilizza il gioco come dispositivo educativo non può limitarsi a proporre l'attività, ma deve accompagnare l'esperienza con momenti di riflessione che consentono di trasformare l'esperienza in consapevolezza e apprendimento duraturo. Il processo di accompagnamento richiede competenze

specifiche: progettare esperienze ludiche in modo intenzionale, osservare le dinamiche che emergono durante il gioco e guidare il *debriefing*. In questo senso, l'educatore si configura come un facilitatore dell'apprendimento che crea le condizioni perché i bambini possano imparare attraverso l'azione, la relazione e la riflessione sulle dinamiche del gioco.

Proprio in relazione al ruolo dell'educatore, emerge una criticità di carattere più generale che investe il sistema scolastico. Come evidenziato dagli studiosi del campo, l'implementazione di pratiche ludico-digitali dipende ancora in larga misura da fattori contingenti e non strutturali: la disponibilità e l'adeguatezza delle tecnologie, la sensibilità e la formazione dei docenti e la loro motivazione personale. Nel caso specifico del progetto analizzato nel quarto capitolo, ad esempio, la differenza tra la LIM interattiva della classe terza e quella non interattiva della classe quinta ha condizionato lo svolgimento delle attività. Questa disparità rivela un problema più profondo: l'innovazione didattica è ancora affidata all'iniziativa dei singoli, che investono tempo ed energie ma spesso non trovano un riconoscimento né un sostegno sistematico a livello istituzionale. Come sottolineato da Rivoltella, affinché l'integrazione delle tecnologie in ambito educativo possa diventare realmente diffusa e duratura, è necessario un investimento sistemico che riguardi non solo le dotazioni tecnologiche, ma anche la formazione dei docenti e il riconoscimento istituzionale dell'innovazione didattica.

Un elemento che ha contribuito in modo significativo alla riuscita della proposta progettuale è stato il foglio informativo consegnato ai bambini alla conclusione del percorso contenente i codici QR per accedere ai prodotti digitali realizzati. Questa scelta ha permesso di estendere l'esperienza oltre il contesto scolastico, coinvolgendo le famiglie in un processo di apprendimento condiviso. La possibilità di riprodurre il gioco a casa ha trasformato il progetto in un'occasione di dialogo intergenerazionale. I *feedback* raccolti hanno confermato l'apprezzamento per questa opportunità: alcune famiglie hanno giocato con i bambini, hanno ascoltato il *podcast* o discusso delle emozioni a partire dagli spunti ricevuti. Il foglio informativo ha contribuito a costruire un percorso di alleanza scuola-famiglia che la letteratura pedagogica riconosce come fattore cruciale per il successo formativo, favorendo la cooperazione tra i diversi contesti educativi e la costruzione condivisa di significati.

In conclusione, il progetto ha dimostrato che il gioco, se utilizzato in modo intenzionale, può costituire uno strumento prezioso per sviluppare competenze cognitive, emotive e socio-relazionali. La sfida per l'educazione contemporanea è riconoscere e valorizzare il potenziale del gioco in tutte le sue forme, progettando esperienze coinvolgenti e formative, capaci di rispondere ai bisogni emotivi, cognitivi e relazionali dei bambini e dei ragazzi. Il progetto *Emozioni in gioco*, seppur con i suoi limiti, rappresenta un tentativo che si muove in questa direzione, offrendo un esempio concreto di come il gioco possa diventare un alleato prezioso per l'educazione alla complessità del vivere, costruendo ponti tra scuola, famiglia e comunità e contribuendo a formare persone capaci di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui.

Bibliografia

Allen J.P., Hauser S.T., (1996). Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment, *Development and Psychopathology*, 8(4), pp. 793-809.

Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Carocci, Roma.

Angiolino A., Sidoti B. (2010). *Dizionario dei giochi*, Bologna, Zanichelli.

Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Bertolo M., Mariani I., (2020), *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano, Pearson.

Binanti L. (2005). *Il metodo nella didattica per problemi*, Lecce, Amaltea Edizioni.

Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma.

Buccolo M. (2020). La gestione delle emozioni nel lavoro educativo con gli adolescenti e le famiglie. *Consultori Familiari Oggi*, 28, 24-33.

Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano, Mondadori.

Cambi (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma, Armando Editore

Castiglioni L., Mariotti S. (2007). *Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher.

Confalonieri E., Grazzani I. (2021). *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Unicopli.

D'Urso V., (2012), *Giocare. In ogni epoca e per ogni età*, Bologna, Il Mulino.

De Felice G., Burrai J., Paloni E., Lausi F., Giannini A., Quaglieri A. (2022). Come gli adolescenti usano i social network e quali sono i loro potenziali pericoli? Uno studio qualitativo sulle differenze di genere. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5691.

Dovigo F. (2025). *Pedagogia del gioco. Idee e strumenti per la didattica*, Roma, Carocci

Dozza L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola. Il lievito e gli ingredienti*, Trento, Erikson.

E. Morin. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Formella Z., Szpringer M., Iacomini E. (2012). La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59(347).

Gasperi E. & Vittadello C., (2017), *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. Studium Educationis*, 18(2), 63-70.

Gee J.P. (2025). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale,* Raffaello Cortina Editore, Milano.

Ghizzoni C., Mattioni I. (2023). *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Bologna, Il Mulino.

Giacomazzi M., Cazzaniga C., Gipponi M., Geleng S., Severgnini M. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa delle esperienze degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, (36), 181–193.

Green C.S., Bavelier D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature,* 423, 534-537.

Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento, Erikson.

Johnson D., Hohnson R. T., Holubec E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento, Erikson.

Lerner R.M., Dowling E.M., Anderson P.M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society, *Applied Developmental Science*, 7(3), pp. 172-180.

Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Centro Studi Erickson.

Lyons S. (2024). *Giochi collaborativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe,* Erikson, Trento.

Mason L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.

Mead M. (2019). *L'adolescenza in Samoa*, Firenze, Giunti.

Milan G. (2012). *L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?, Studium Educationis*, 1.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.

Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma, Carocci.

Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, Edizioni ETS.

Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

Nuti A. (1998). *Ludus e iocus. Percorsi di ludicità nella lingua latina,* Roma, Viella Libreria Editrice.

Palmonari A. (2025). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

Parola A. (2013). *Media, linguaggi, creatività. Un curricolo di media education per la scuola secondaria di primo grado*. Trento, Erickson.

Pinardi D. (2010). *Narrare. Dall'Odissea al mondo Ikea. Una riflessione teorica. Un manuale operativo*, Milano, Edizioni Paginauno.

Recalcati M. (2011), *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*., Trento, Erikson.

Rickards M.A. (2020). *Storia del videogioco*. Roma, Carocci.

Riva G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna, Il Mulino.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia, Scholé.

Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & insegnamento, 19*(11), 98-114.

Santrock J.W. (2017). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, McGraw-Hill Education.

Sartori R. (2013). *Game-based Learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*, LED, Milano.

Secci C. (2017). *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettive educative*. Reggio Emilia, Edizioni Junior.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science*, 11(5), 655-661.

Semi G., Bolzoni M. (2022). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna, Il Mulino.

Sicora A. (2010). *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?* Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.

Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare*. *Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

Staccioli G. (2009). *I giochi che fanno crescere. Analisi e proposte di giochi di pedine per una didattica ludica*. Pisa, Edizioni ETS

Steinberg L. (2015). *Adolescenti. L'età delle opportunità*, Codice Edizioni.

Wols A., Pingel M., Lichtwarck-Aschoff A., Granic I. (2024). Effectiveness of applied and casual games for young people's mental health: A systematic review of randomised controlled studies. *Clinical psychology review*, 108, 102396.

Sitografia

Europe4Youth, DYPALL Network, CYA KRIK, Bangherang APS (2022). *Guidelines for Using Digital Games and Gamification in Youth Work*. Erasmus+ Programme. https://drive.google.com/file/d/1yPHm2VHl0TsFFdITVlkIZge_QE4OIVN7/view

Floridi L. (2015). *Onlife: essere umani nell'era digitale*. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6

Nintendo*, Paper Mario: The Origami King*, http:/Nintendo/Intelligent System

ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, art. 31. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=1&art.flagTipoArticolo=2&art.codiceRedazionale=091G0213&art.idArticolo=31&art.idSottoArticolo=1&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&art.progressivo=0

Save the Children Italia (2021). *Giochi cooperativi,* http:/benessere.savethechildren.it

Vocabolario *Treccani online. Gioco, https://www.treccani.it/vocabolario/gioco/*

World Health Organization (2020). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: helping adolescents thrive. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/1cba1d3a-29b6-407e-9b3e-250753af02ae/content*