



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

**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**

A. A. 2025/2026

Dal tavolo allo schermo.

**Giochi da tavolo e videogiochi a confronto per una didattica ludica e
inclusiva**

Relatore:

Prof. Stefano Calabrese

Correlatrice:

Prof.ssa Ludovica Broglia

Laureando:

Francesco Russo

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1	9
IL GIOCO	9
1.1. Definizioni	9
1.2. Caratteristiche	16
1.2.1. Aspetti cognitivi	17
1.2.2. Aspetti affettivo-relazionali	19
1.2.3. L'ambiente protetto come condizione abilitante	21
1.2.4. Collaborazione e socialità	22
1.3. Teorie di riferimento	23
CAPITOLO 2	31
PER UNA DIDATTICA LUDICA E INCLUSIVA	31
2.1. La didattica ludica	32
2.2. <i>Game based learning</i>	36
2.3. Il gioco e il suo valore inclusivo	40
2.4. Limiti e criticità della didattica ludica	47
CAPITOLO 3	53
GIOCHI DA TAVOLO E VIDEOGIOCHI: DUE <i>MEDIA</i> LUDICI A CONFRONTO	53
3.1 I giochi da tavolo: materialità, socialità e potenzialità educative	54
3.2 I videogiochi: interattività, simulazione e potenzialità educative	61
3.3 Sinergie, differenze e prospettive educative tra giochi da tavolo e videogiochi	69
3.4 Implicazioni per la <i>Media Education</i> e per una didattica inclusiva	76

CAPITOLO 4	83
UN <i>CASE-STUDY</i>: UN LABORATORIO LUDICO IN UN CENTRO SOCIOEDUCATIVO	83
4.1 Il laboratorio: contesto, partecipanti e giochi	85
4.2 Osservare le competenze attraverso il gioco	91
4.3 Sviluppare le competenze attraverso il gioco: strategia, linguaggio, relazione	95
4.4 Il supporto digitale nell'apprendimento delle regole	100
4.5 Limiti, criticità e riflessioni	106
CONCLUSIONE	111
BIBLIOGRAFIA	115
SITOGRAFIA	119

Introduzione

Il gioco accompagna l'esperienza umana fin dalle sue origini, assumendo nel corso dei secoli forme e significati diversi: rito religioso nell'antico Egitto, strumento di formazione strategica nella Cina imperiale, occasione di apprendimento nella Grecia classica, passatempo e pratica culturale nelle società contemporanee. Questa lunga storia testimonia che il gioco non è mai stato soltanto un'attività frivola o un momento di evasione dalla realtà, ma un dispositivo culturale complesso, capace di veicolare valori, trasmettere conoscenze, sviluppare abilità e costruire relazioni. Tuttavia, solo nel corso del Novecento la pedagogia e la psicologia hanno iniziato a riconoscere in modo sistematico il potenziale educativo del gioco, elaborando teorie che ne hanno legittimato l'impiego nei contesti formativi. Oggi, le possibilità offerte dalle tecnologie digitali e dalla diffusione capillare dei videogiochi pongono nuove domande e aprono prospettive inedite per una didattica che intende fare del gioco un alleato dell'apprendimento e dell'inclusione.

La presente tesi si propone di esplorare il gioco e il videogioco come strumenti educativi inclusivi, indagandone le radici teoriche, le caratteristiche distintive e le modalità di impiego didattico. L'ipotesi di fondo che guida la ricerca è che il gioco, in tutte le sue forme — da quelle più antiche e materiali come i giochi da tavolo a quelle più recenti e digitali come i videogiochi — possieda caratteristiche intrinseche che lo rendono particolarmente adatto a realizzare i principi dell'educazione inclusiva: flessibilità, tolleranza dell'errore, motivazione intrinseca, pluralità di vie di accesso, capacità di coinvolgere simultaneamente dimensioni cognitive, emotive e sociali.

Questo lavoro si colloca all'intersezione tra diversi ambiti di ricerca: la pedagogia del gioco, che da decenni studia le potenzialità formative dell'attività ludica, il campo emergente dei *game studies* che ha portato a una comprensione più matura del videogioco come *medium* culturale, la riflessione sull'inclusione, che ha messo in luce la necessità di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili e la *Media Education* che invita a considerare i *media* non solo come strumenti ma anche come oggetti di analisi critica. La tesi intende mostrare come questi diversi filoni possano convergere in una proposta

didattica coerente, capace di valorizzare il gioco come ambiente di apprendimento per tutti.

Il percorso di indagine si articola in quattro capitoli, che procedono da un livello di astrazione teorica a uno di crescente concretezza operativa. Il primo capitolo getta le fondamenta teoriche della ricerca. Attraverso un'analisi della letteratura che spazia da Huizinga e Caillois a Piaget e Vygotskij, da Montessori e Dewey a Winnicott e Bruner, il capitolo esamina le definizioni di gioco e videogioco, le loro caratteristiche costitutive — dagli aspetti cognitivi a quelli affettivo-relazionali — e le principali teorie che ne sostengono il valore educativo. Particolare attenzione è dedicata al concetto di *ambiente protetto* e alla dimensione sociale del gioco, che anticipano le riflessioni sull'inclusione sviluppate nei capitoli successivi.

Il secondo capitolo compie il passaggio dalle premesse teoriche alle pratiche educative. Qui viene delineato il concetto di *didattica ludica* inteso come modo di progettare, condurre e valutare l'insegnamento che integra la dimensione del gioco in modo strutturale, analizzandone i principi, i modelli operativi e il ruolo del docente come mediatore e facilitatore. Il capitolo si concentra poi sul *Game-Based Learning* (GBL), esaminandone i modelli teorici e le applicazioni pratiche, con particolare attenzione alla centralità del *debriefing* e alle differenze rispetto alla *gamification*. Il capitolo approfondisce il valore inclusivo del gioco, analizzando come le sue caratteristiche lo rendano uno strumento particolarmente adatto a rispondere ai bisogni educativi speciali e ai principi dell'*Universal Design for Learning*. Il capitolo si conclude con un'esplorazione onesta dei limiti e delle criticità della didattica ludica, riconoscendo che il gioco non è una *bacchetta magica* ma richiede competenza, progettazione e consapevolezza.

Il terzo capitolo articola l'unità del concetto di gioco mettendo a confronto due *media* che, pur condividendo la medesima essenza ludica, si differenziano per materiali, linguaggi e potenzialità formative. Il capitolo analizza separatamente i giochi da tavolo — nella loro materialità e socialità — e i videogiochi — nella loro interattività, capacità simulativa e possibilità di personalizzazione — per poi proporre un confronto sistematico che fa emergere sinergie e complementarità. Vengono offerti criteri di scelta per la progettazione didattica e delineate le implicazioni per la *Media Education* e per una

didattica inclusiva, sostenendo che la prospettiva più feconda non è quella della contrapposizione tra i due *media*, ma quella della loro integrazione in un ecosistema ludico coerente.

Il quarto e ultimo capitolo mette alla prova le acquisizioni teoriche in un contesto reale. Documenta un'esperienza di laboratorio ludico condotta dall'autore presso un centro socioeducativo e rivolto a utenti adulti con disabilità intellettiva di grado variabile. L'obiettivo è duplice: mostrare come il gioco possa fungere da strumento di osservazione delle competenze – cognitive, comunicative, relazionali, strategiche – e come possa contribuire al loro sviluppo in un'ottica inclusiva. Il capitolo descrive il contesto e i giochi utilizzati con i partecipanti, analizza ciò che è emerso dalle sessioni in termini di competenze osservate e sviluppate e approfondisce il caso specifico dell'integrazione tra gioco analogico e supporto digitale. Si conclude con un esame critico dei limiti e delle criticità emersi, traendo da essi lezioni utili per la pratica educativa.

La scelta di concludere la tesi con un *case-study* risponde alla convinzione che la teoria, per quanto solida, debba essere messa alla prova nella concretezza della pratica educativa quotidiana. L'esperienza documentata, pur nei suoi limiti e nella sua specificità, intende mostrare come il gioco – quando è scelto con cura, adattato con sensibilità e condotto con competenza – possa diventare un potente strumento di osservazione, di relazione e di crescita per tutte le persone, indipendentemente dalle loro abilità. In questo senso, il *case-study* non ambisce a produrre generalizzazioni statistiche, ma a offrire una descrizione analiticamente fondata di un'esperienza, dalla quale possono essere tratte indicazioni utili per la pratica e spunti per ulteriori ricerche.

In un'epoca in cui la scuola e i servizi educativi sono chiamati a rispondere a bisogni sempre più complessi e diversificati, il gioco non è un lusso né una perdita di tempo, ma una risorsa pedagogica di prim'ordine. Esso incarna principi che la pedagogia più avanzata ha teorizzato da tempo: l'apprendimento come costruzione attiva, la motivazione intrinseca come motore della conoscenza, l'errore come occasione di crescita, la relazione come condizione per lo sviluppo. Riscoprire questi principi attraverso il gioco significa, in ultima analisi, riscoprire il senso più profondo dell'educare: non trasmettere nozioni, ma creare le condizioni perché ciascuno possa esprimere al meglio le proprie potenzialità, in un clima di rispetto, di collaborazione e di autentica inclusione.

Capitolo 1

Il gioco

Il presente capitolo si propone di delineare il quadro teorico di riferimento alla base di questa ricerca, dedicata all'analisi del gioco e videogioco come strumento educativo inclusivo. Attraverso un'analisi della letteratura, verranno esaminate le definizioni fondamentali, le caratteristiche costitutive e le principali teorie pedagogiche e psicologiche che sostengono il loro valore in ambito educativo. Questo inquadramento iniziale è propedeutico alla successiva disamina delle applicazioni pratiche e delle potenzialità inclusive poiché fornisce il lessico e il fondamento concettuale necessario per comprendere la complessità e la ricchezza del *medium* ludico.

1.1. Definizioni

Il primo passo per intraprendere un'indagine scientifica sul tema è giungere a una definizione condivisa dei suoi oggetti principali: il gioco e il videogioco. Si tratta di concetti sfuggenti, la cui natura poliedrica ha resistito a tentativi di categorizzazione univoca. Secondo l'enciclopedia Treccani, il gioco è definito come “un'attività libera e volontaria, svolta entro limiti di tempo e di spazio, secondo regole liberamente accettate ma imperative, accompagnata da uno stato di tensione e di gioia, e dalla coscienza di essere diversa dalla vita ordinaria”¹. Il videogioco, invece, è “un gioco gestito da un dispositivo elettronico che consente l'interazione con le immagini su uno schermo, basato su regole e obiettivi, e caratterizzato da un feedback in tempo reale”². Queste definizioni, pur nella loro chiarezza, rappresentano solo il punto di partenza di una riflessione che

¹Vocabolario Treccani Online, *Gioco*, [treccanionline/vocabolario/gioco](https://www.treccani.it/vocabolario/gioco)

²Vocabolario Treccani Online, *Videogioco*, [treccanionline/vocabolario/videogioco](https://www.treccani.it/vocabolario/videogioco)

attraversa diversi campi del sapere: dalla pedagogia alla psicologia, dall'antropologia alla sociologia, fino agli studi sui *media* digitali.

Il gioco è un'attività universale, antica quanto l'uomo. Come ricorda Staccioli, il gioco è un'esperienza primaria, un modo di essere e di relazionarsi con il mondo che precede ogni formalizzazione didattica³. Le sue radici affondano nella storia delle civiltà umane, assumendo forme e significati diversi a seconda dei contesti culturali. Nell'antico Egitto, ad esempio, il gioco del Senet, un gioco da tavolo di cui sono state ritrovate tracce in numerose tombe, aveva un significato religioso e didattico: si credeva che il gioco legasse le sorti del defunto nell'aldilà e, giocando, questi doveva recitare formule religiose, integrando così l'aspetto ludico con l'apprendimento e la ritualità funeraria. Nella civiltà mesopotamica, il Gioco Reale di Ur, risalente al 2600 a.C. circa, invece, testimonia l'esistenza di giochi da tavolo strutturati con regole complesse, probabilmente utilizzati sia per l'intrattenimento che per l'addestramento strategico.

Nel mondo greco-romano il legame tra gioco e didattica era ampiamente riconosciuto: fonti storiche ricordano maestri che utilizzavano oggetti ludici, gli astragali (ossicini di animali, antenati dei dadi), come premio per successi scolastici o come strumenti per insegnare il calcolo e la probabilità. Significativamente, nel mondo greco il termine *skholé* indicava sia il divertimento che il tempo libero dedicato allo studio e alla scuola, così come *ludus* in latino copriva sia il significato di gioco che di scuola elementare, evidenziando una stretta connessione concettuale tra le due sfere. Questa radice etimologica ci ricorda che per i classici l'apprendimento autentico non poteva prescindere da una dimensione di piacere e libertà, proprio quelle che caratterizzano l'esperienza ludica.

Nella cultura cinese antica, giochi come il Go (Weiqi) erano considerati non solo passatempi, ma vere e proprie discipline formative per lo sviluppo del pensiero strategico, della pazienza e della capacità di concentrazione, tanto da essere inclusi tra le quattro arti essenziali che ogni nobile doveva padroneggiare insieme alla musica, alla calligrafia e alla pittura. Nelle civiltà precolombiane, come quella Maya e Azteca, il gioco della palla

³Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.

(ullamaliztli) aveva una forte valenza rituale e simbolica, rappresentando la lotta cosmica tra forze opposte e costituendo un'occasione di formazione per i giovani guerrieri.

Una delle definizioni più celebri e ancora oggi influenti è quella proposta da Johan Huizinga, storico e linguista olandese, che nel suo *Homo Ludens* (1938) identifica il gioco come un'azione libera, consapevolmente “non seria” e totalmente assorbente che si svolge al di fuori della vita ordinaria⁴. Per Huizinga, il gioco è un fenomeno culturale primario, anteriore alla stessa cultura: la civiltà umana sorge e si sviluppa nel e attraverso il gioco, inteso come dimensione fondativa dell'agire umano. Egli sottolinea il carattere di finzione e di sospensione della realtà, ma anche la serietà e l'impegno totale che il gioco richiede ai partecipanti, i quali vivono l'esperienza ludica con intensità e concentrazione profonda.

Roger Caillois, sociologo e antropologo francese, nel suo fondamentale *I giochi e gli uomini* (1958), opera una sistematizzazione più strutturata e analitica del pensiero di Huizinga. Se Huizinga aveva colto l'essenza culturale e “sacra” del gioco, Caillois ne fornisce una vera e propria tassonomia, identificando sei caratteristiche fondamentali che, in combinazione tra loro, definiscono l'attività ludica in modo quasi scientifico⁵. A queste, Caillois aggiunge una classificazione dei giochi in quattro categorie fondamentali: *agon* (la competizione), *alea* (il caso), *mimicry* (il simulacro, l'imitazione) e *ilinx* (la vertigine), categorie che si ritrovano in forme diverse in tutte le culture e che aiutano a comprendere la varietà delle esperienze ludiche.

La prima caratteristica è che il gioco sia libero. La partecipazione deve essere volontaria e non coatta; qualsiasi imposizione esterna snatura immediatamente la natura divertente e spontanea del gioco, trasformandolo in un obbligo o in un lavoro. Questa libertà è il presupposto fondamentale di ogni esperienza ludica autentica. La seconda caratteristica è la sua natura separata. Il gioco si svolge all'interno di confini spaziali e temporali precisamente definiti, un “recinto magico” che si erge al di fuori della vita ordinaria. Che sia un campo da calcio, un tabellone, una stanza dedicata o la schermata di un videogioco, questo spazio delimitato sospende la realtà quotidiana, creando un universo a parte con le sue proprie leggi, i suoi tempi e i suoi significati.

⁴Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*, Torino, Einaudi, 2002.

⁵Caillois R. (2017). *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani, 2004.

La terza caratteristica, l'incertezza, è il motore della suspense e dell'interesse. L'esito del gioco non può essere predeterminato; deve esserci un margine di dubbio sullo svolgimento e sul risultato finale, alimentato dalla libertà del giocatore, dall'intervento del caso o dall'abilità dell'avversario. Senza incertezza, il gioco perderebbe il suo potere di coinvolgere emotivamente e di stimolare l'attenzione. La quarta caratteristica è l'improduttività. Il gioco, in sé, non produce beni materiali né ricchezza: non crea nulla di nuovo al di fuori di sé stesso. Anzi, spesso si conclude con un semplice riallineamento dei beni di gioco (punti, fiches, posizioni) tra i partecipanti, senza che la ricchezza collettiva ne sia incrementata. Il suo valore non è nel prodotto, ma nel processo stesso, nell'esperienza vissuta.

La quinta caratteristica è che il gioco è regolamentato. All'interno dello spazio separato, le leggi ordinarie vengono sospese e sostituite da un nuovo insieme di convenzioni, le regole del gioco, che sono assolutamente imperative e non negoziabili per tutta la durata dell'attività. Queste regole creano un ordine provvisorio ma perfetto, un'uguaglianza di condizioni che è la base di ogni competizione leale e di ogni esperienza ludica condivisa. Infine, la sesta caratteristica è la finzione, ossia la consapevolezza, da parte del giocatore, di sottoscrivere una “realtà secondaria” o una pura irrealtà. Che si tratti di fingere di essere un pirata, di guidare un'astronave, di rappresentare una nazione in un gioco di strategia o di interpretare un personaggio in un gioco di ruolo, il giocatore accetta consapevolmente di entrare in un mondo di finzione governato da un “come se”, mantenendo però sempre la consapevolezza della sua natura fittizia.

Queste sei caratteristiche non sono mere etichette descrittive, ma rappresentano il fondamento del potenziale educativo del gioco. La libertà genera motivazione intrinseca; la separazione crea un “ambiente protetto” ideale per la sperimentazione e la gestione dell'errore in cui fallire non ha le gravi conseguenze del mondo reale. L'incertezza stimola il *problem solving*, il pensiero strategico e la capacità di adattamento. L'improduttività sancisce che il valore dell'attività risiede nell'esperienza stessa e nell'apprendimento che genera, non in un risultato materiale. Le regole insegnano il pensiero sistemico, il rispetto dei patti e la logica delle conseguenze. Infine, la finzione è la porta d'accesso all'immedesimazione, all'empatia e all'immaginazione, permettendo al giocatore di esplorare ruoli, situazioni e prospettive diverse in totale sicurezza. Insieme, questi elementi trasformano il gioco da semplice passatempo in un potente microcosmo dove è

possibile apprendere, crescere e sperimentare sé stessi in modi che la vita ordinaria spesso non permette.

Oltre alle sistematiche classificazioni di Huizinga e Caillois, altri autori hanno offerto definizioni del gioco che, sebbene più focalizzate su aspetti specifici, ne arricchiscono la comprensione in modo complementare e profondamente significativo per una prospettiva educativa. Gregory Bateson, antropologo e psicologo britannico, ha introdotto il concetto di “cornice” per spiegare la natura comunicativa del gioco. Per Bateson, il gioco è caratterizzato da un particolare tipo di comunicazione in cui i messaggi scambiati sono contraddistinti da un meta-messaggio implicito: “questo è un gioco”. Questa cornice segnala che le azioni compiute non devono essere interpretate secondo il loro significato letterale, ma come rappresentazioni di azioni, permettendo così l'esplorazione di comportamenti e relazioni in un contesto protetto⁶. Un morso dato scherzosamente non è un morso vero, ma “è come se fosse” un morso e questa distinzione è fondamentale per lo sviluppo della metacomunicazione e della comprensione sociale.

Jerome Bruner, psicologo statunitense, insistendo sulla natura improduttiva del gioco, coglie un tratto essenziale della sua funzione evolutiva. Per Bruner, il gioco è un'attività svincolata dal perseguimento di un fine utilitaristico immediato, e proprio in questa assenza di pressione per un risultato tangibile risiede il suo potenziale creativo ed esplorativo. Nel gioco, il bambino, o l'adulto, può sperimentare combinazioni di azioni e di pensiero che sarebbero troppo rischiose o inefficienti nella vita reale, permettendo una forma di apprendimento per scoperta che privilegia il processo sul prodotto⁷. Questa “improduttività” è quindi solo apparente, poiché è proprio nella libertà dal dover “produrre” che il gioco genera le condizioni ideali per lo sviluppo di flessibilità cognitiva, immaginazione e competenza. Bruner ha anche sottolineato il ruolo del gioco nello sviluppo delle capacità di *problem solving* e nella costruzione della conoscenza sociale.

In una prospettiva psicologica affine, Édouard Claparède, psicologo e pedagogista svizzero, descrive il gioco come uno spazio sospeso tra realtà e fantasia. Egli vede il gioco come una “zona cuscinetto” in cui il bambino può mettere alla prova il mondo reale senza esserne sopraffatto, manipolandolo simbolicamente attraverso la finzione. Questo spazio

⁶ Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma, Carocci.

⁷ *Ibidem*

ibrido, non del tutto reale ma neppure completamente illusorio, permette di assimilare l'esperienza in modo graduale e personale. È un campo di esercizio per la vita, un palcoscenico dove le emozioni, i conflitti e le sfide dell'esistenza possono essere rappresentati, compresi ed elaborati in un contesto sicuro e controllato⁸. La definizione di Claparède aiuta a comprendere come il gioco funga da mediatore psicologico tra le esigenze interne dell'individuo e le richieste del mondo esterno, preparando il bambino ad affrontare le difficoltà della vita reale attraverso una sorta di “prova generale”.

Infine, la prospettiva di Lev Vygotskij completa questo quadro attribuendo al gioco una potente funzione emotiva e motivazionale, definendolo come uno “strumento per appagare i bisogni insoddisfatti”. Secondo Vygotskij, il gioco sorge spesso quando un desiderio non può essere immediatamente soddisfatto nella realtà. Un bambino che desidera guidare una macchina, ad esempio, non potendo farlo, soddisfa questo bisogno insoddisfatto impersonando un autista nel gioco simbolico. Tuttavia, Vygotskij va oltre la semplice realizzazione di desideri, vedendo in questo processo il motore dello sviluppo cognitivo superiore. Per soddisfare quel bisogno, il bambino deve creare una “situazione immaginaria” e rispettare una serie di regole derivate dal ruolo che sta interpretando. In questo modo, il gioco diventa una palestra per l'autoregolazione e per lo sviluppo del pensiero astratto poiché il bambino impara a rinunciare a un impulso immediato (ad esempio, chiamare un bastone “bastone”) a favore di una regola del gioco (chiamarlo “cavallo”). È in questa dialettica tra desiderio immaginario e autocontrollo regolato che il gioco, per Vygotskij, crea la famosa “zona di sviluppo prossimale”, spingendo il bambino a comportarsi in maniera più matura rispetto alla sua età⁹.

Queste diverse prospettive – da Bateson a Bruner, da Claparède a Vygotskij – sebbene diverse per accento e campo di indagine, convergono nel dipingere il gioco non come una semplice evasione dalla realtà, ma come un dominio psicologico e relazionale cruciale per l'apprendimento e lo sviluppo. L'improduttività di Bruner libera la sperimentazione, lo spazio di transizione di Claparède fornisce il setting sicuro per tale sperimentazione, la cornice metacomunicativa di Bateson permette di distinguere il piano della realtà da quello della finzione, e la spinta dei bisogni insoddisfatti di Vygotskij fornisce la

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ibidem*

motivazione profonda per impegnarsi in questo complesso lavoro interiore. Insieme, queste definizioni gettano le basi per una didattica che vede nel gioco un alleato fondamentale per una crescita autentica e inclusiva.

Spostando l'attenzione sul videogioco, la definizione si arricchisce di connotati tecnologici e medialità che ne fanno un oggetto culturale complesso e in continua evoluzione. Accordi Rickards lo definisce come “un sistema interattivo basato su regole, nel quale il giocatore agisce in un ambiente simulato (spaziale, temporale, diegetico) per raggiungere uno o più obiettivi ricevendo un feedback costante sulle proprie azioni”¹⁰. Questa definizione evidenzia gli elementi chiave che lo distinguono dal gioco tradizionale: l'interattività come principio costitutivo, la centralità della simulazione digitale, la costruzione di mondi possibili (diegesi) e il ruolo del *feedback* in tempo reale come meccanismo di apprendimento e aggiustamento.

Bertolo aggiunge che un videogioco è, prima di tutto, un “sistema di regole” che genera un'esperienza, sottolineando come la progettazione (*game design*) sia l'arte di modellare tali regole per suscitare emozioni e coinvolgimento¹¹. Non è quindi semplicemente un gioco “al computer”, ma un *medium* autonomo con un proprio linguaggio e una propria estetica, la cui storia, come ricostruisce Accordi Rickards, si evolve di pari passo con i progressi tecnologici e culturali¹². Dagli albori con giochi come *Pong* (1972) e *Space Invaders* (1978), passando attraverso la rivoluzione dei giochi di ruolo giapponesi e delle avventure grafiche, fino all'avvento dei mondi persistenti *online* e della realtà virtuale, il videogioco ha sviluppato un linguaggio specifico fatto di meccaniche, dinamiche, estetiche e narrative interattive.

Maietti sottolinea come il videogioco rappresenti una forma culturale ibrida che combina elementi del cinema, della letteratura, dell'arte e della musica in un'esperienza interattiva unica. Il suo potenziale educativo risiede proprio in questa ibridazione: il videogioco può raccontare storie coinvolgenti, simulare fenomeni complessi, permettere esplorazioni libere e al contempo strutturare percorsi di apprendimento attraverso sfide

¹⁰Accordi Rickards D. (2021). *Videogiochi e apprendimento*, Roma, Carocci.

¹¹Bertolo M. (2020). *Game design*, Milano, Franco Angeli.

¹²Accordi Rickards D. (2020). *Breve storia del videogioco*, Roma, Carocci.

graduate e feedback immediati¹³. Antinucci evidenzia inoltre come il videogioco sia il primo *medium* veramente “attivo” nella storia della comunicazione, richiedendo al fruitore non solo un'interpretazione, ma un'azione continua e significativa che modifica lo svolgersi dell'esperienza¹⁴. Questa caratteristica di interattività profonda rende il videogioco uno strumento particolarmente adatto per l'apprendimento esperienziale e per lo sviluppo di quelle che vengono chiamate “competenze del XXI secolo”: pensiero critico, creatività, collaborazione e capacità di risolvere problemi complessi. Come vedremo nei prossimi paragrafi, è proprio l'insieme di queste caratteristiche – libertà, separazione, incertezza, regole, finzione, interattività – che rende il gioco e il videogioco strumenti privilegiati per la progettazione di contesti educativi inclusivi, capaci di valorizzare le diversità e di promuovere l'apprendimento per tutti.

1.2. Caratteristiche

Le definizioni teoriche esaminate in precedenza permettono di isolare una serie di caratteristiche fondamentali che rendono il gioco e, per estensione, il videogioco, strumenti particolarmente adatti non solo all'apprendimento in senso lato, ma anche, come si vedrà in seguito, alla creazione di contesti educativi inclusivi. Queste caratteristiche non sono semplici attributi, ma funzionano come meccanismi sinergici che attivano processi cognitivi, emotivi e sociali autentici, interagendo tra loro in modo complesso e generando un'esperienza che è qualitativamente diversa dalla somma delle sue parti.

Per comprendere appieno il potenziale educativo del gioco è necessario analizzare queste caratteristiche in modo articolato, distinguendo tra quelle che agiscono prevalentemente sul piano cognitivo e quelle che coinvolgono maggiormente la sfera affettivo-relazionale, pur nella consapevolezza che si tratta di una distinzione analitica e che nella realtà dell'esperienza ludica questi aspetti sono profondamente intrecciati.

¹³Maietti M. (2021). Videogiochi e processi educativi. Nuove prospettive per la didattica, in *Media Education*.

¹⁴Antinucci F. (2011). *La scuola si è rotta. Perché cambia il modo di imparare*, Bari, Laterza.

1.2.1. Aspetti cognitivi

Sul piano cognitivo, per prima cosa, il gioco stimola il *problem solving* e il pensiero sistemico. I giochi, infatti, sono essenzialmente dei sistemi di problemi da risolvere, delle macchine progettate per presentare ostacoli che richiedono strategie, ragionamento e capacità di previsione. Per progredire, il giocatore è chiamato a decodificare le regole del sistema, a formulare ipotesi di soluzione, a testare strategie e ad adattarle dinamicamente in base ai risultati ottenuti. Questa continua attività di analisi e sintesi allena la capacità di affrontare situazioni complesse, di individuare *pattern* ricorrenti e di sviluppare strategie efficaci. Come osserva Gee, i buoni videogiochi sono progettati secondo principi che favoriscono l'apprendimento profondo: presentano i problemi in modo graduale, offrono molteplici vie di soluzione, incoraggiano la sperimentazione e forniscono *feedback* immediati che permettono di comprendere le relazioni causa-effetto¹⁵.

Bertolo (2020) sottolinea come questa dinamica, tipica del *game design*, alleni in modo naturale il pensiero critico e la capacità di analizzare e interagire con sistemi complessi – competenze trasversali fondamentali nel panorama educativo contemporaneo¹⁶. Il giocatore impara a vedere i problemi non come eventi isolati, ma come elementi interconnessi all'interno di un sistema: una mossa sbagliata in un gioco di strategia non influisce solo sul risultato immediato, ma sulle possibilità future, sulla distribuzione delle risorse, sulle alleanze con altri giocatori. Questa visione sistemica è oggi considerata una competenza chiave per affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

A ciò si collega la capacità del gioco di promuovere l'apprendimento per scoperta (*learning by doing*) e l'apprendimento induttivo. L'interattività tipica del videogioco, ad esempio, consente di sperimentare in prima persona le conseguenze delle proprie azioni, favorendo un apprendimento che parte dall'esperienza concreta per arrivare alla generalizzazione e alla concettualizzazione astratta. Sartori evidenzia come nel *game-based learning* il discente non assimili nozioni preconfezionate, ma le incontri, le manipoli e le comprenda all'interno di un'esperienza significativa e contestualizzata, che

¹⁵Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

¹⁶Bertolo M. (2020). *Game design*, Milano, Franco Angeli.

ne facilita la ritenzione e la comprensione profonda¹⁷. Invece di studiare le leggi della fisica su un libro, il giocatore di un simulatore di volo impara sperimentando direttamente le relazioni tra portanza, resistenza e gravità; invece di memorizzare le date della storia, il giocatore di un videogioco storico vive le conseguenze delle scelte politiche e militari in un contesto simulato ma emotivamente coinvolgente.

Un ulteriore aspetto cognitivo di grande rilevanza è lo sviluppo della flessibilità cognitiva e della cosiddetta “mentalità di crescita” (*growth mindset*). L'incertezza tipica dell'attività ludica obbliga il giocatore a rivedere continuamente le proprie strategie, a tollerare l'errore e a imparare da esso. A differenza dei contesti scolastici tradizionali, dove l'errore è spesso sanzionato negativamente, nel gioco l'errore è parte integrante dell'esperienza: si perde, si riprova, si modifica l'approccio, si migliora. Questo processo sviluppa questo atteggiamento, ovvero la convinzione che le proprie capacità possano essere migliorate con l'impegno e la pratica, contrapposta alla “mentalità fissa” che vede le abilità come dati immutabili¹⁸. Dweck ha dimostrato come la mentalità di crescita sia correlata a migliori risultati scolastici e a una maggiore resilienza di fronte alle difficoltà, e il gioco rappresenta un ambiente privilegiato per coltivarla¹⁹.

A queste si aggiunge lo sviluppo delle cosiddette funzioni esecutive, un insieme di processi cognitivi che includono la memoria di lavoro, il controllo inibitorio e la flessibilità cognitiva. Diamond ha evidenziato come i giochi, in particolare quelli che richiedono pianificazione, attenzione selettiva e inibizione di risposte automatiche, possano potenziare queste funzioni fondamentali per l'apprendimento e per il successo scolastico²⁰. Giochi come gli scacchi, i giochi di strategia in tempo reale o i *puzzle game* richiedono di tenere a mente molteplici informazioni, di inibire la tentazione di mosse affrettate e di adattarsi a situazioni mutevoli, allenando così circuiti neurali cruciali per lo sviluppo cognitivo.

¹⁷Sartori A. (2013). *Game-based learning*, Milano, Apogeo.

¹⁸Dweck C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, Random House.

¹⁹*Ibidem*

²⁰Diamond A. (2013). Executive Functions, *Annual Review of Psychology*, 64(1).

1.2.2. Aspetti affettivo-relazionali

Parallelamente agli aspetti cognitivi, sul piano affettivo e relazionale il gioco possiede una straordinaria capacità di generare motivazione e coinvolgimento (*engagement*) in modo intrinseco. A differenza di molti approcci didattici tradizionali che fanno leva su ricompense esterne (voti, premi) o su sanzioni, il gioco motiva dall'interno, attraverso la combinazione di sfida ottimale, curiosità e la percezione di controllo che offre al giocatore. Questa motivazione intrinseca si basa su meccanismi psicologici profondi che la psicologia motivazionale ha ampiamente indagato.

In particolare, la *self-determination theory* di Deci e Ryan identifica tre bisogni psicologici fondamentali la cui soddisfazione genera benessere e motivazione autentica: il bisogno di competenza, ovvero la sensazione di essere efficaci nelle proprie azioni; il bisogno di autonomia, ovvero la percezione di poter scegliere e di agire in coerenza con i propri valori; e il bisogno di relazionalità (*relatedness*), ovvero il sentirsi connessi e accettati dagli altri²¹. Il gioco ben progettato soddisfa tutti e tre questi bisogni: offre sfide calibrate che permettono di sperimentare un crescente senso di competenza; lascia ampi margini di scelta e di autonomia decisionale; e, soprattutto nei giochi *multiplayer*, favorisce la connessione e la collaborazione con gli altri.

Come evidenzia Fioretti richiamando i principi della *gamification*, è la stessa struttura ludica, con i suoi obiettivi chiari e il suo *feedback* immediato, a generare un alto livello di *engagement*, spingendo il giocatore a perseverare per il puro piacere dell'attività in sé, anche di fronte a difficoltà e frustrazioni²². Questa motivazione autentica è il primo, indispensabile presupposto per qualsiasi apprendimento significativo: senza motivazione, anche la migliore strategia didattica risulta inefficace.

Un secondo fondamentale aspetto affettivo è il potere narrativo e dell'immedesimazione. Molti giochi, e in particolare i videogiochi, incorporano elementi narrativi potenti che invitano il giocatore a identificarsi con un personaggio o una situazione. Questa identificazione non è passiva come nella fruizione di un film o di un

²¹Deci E.L., Ryan R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist*, 1(20).

²²Fioretti S. (2023). *Gamification e didattica*, Bologna, Il Mulino.

romanzo, ma attiva: il giocatore non si limita a osservare le vicende di un personaggio, ma le vive in prima persona, compiendo scelte che influenzano lo sviluppo della storia. Ligabue evidenzia come, attraverso la narrazione interattiva e l'identificazione con un *avatar*, il giocatore sia portato a esplorare punti di vista diversi dal proprio e a vivere situazioni in prima persona che difficilmente potrebbe sperimentare nella vita reale²³.

Questo processo di immedesimazione potenzia l'intelligenza emotiva e la capacità di assumere prospettive multiple (*perspective taking*), competenze fondamentali per lo sviluppo dell'empatia e per la costruzione di relazioni sociali positive. Gee parla di “identità proiettiva” per descrivere il modo in cui il giocatore proietta i propri valori e desideri sul personaggio, mentre al contempo ne assume il punto di vista e le caratteristiche²⁴. Questa doppia consapevolezza – essere sé stessi e contemporaneamente un altro – favorisce lo sviluppo di quella che gli psicologi chiamano “teoria della mente”, ovvero la capacità di comprendere che gli altri hanno pensieri, desideri e credenze diverse dalle proprie.

Un ulteriore contributo alla comprensione della dimensione affettiva del gioco proviene dagli studi sulle emozioni nell'apprendimento. Lazzaro ha identificato quattro tipi di divertimento che corrispondono a diverse esperienze emotive nei giocatori: l'*hard fun* (la soddisfazione di superare una sfida difficile), l'*easy fun* (il piacere dell'esplorazione e della scoperta), il *serious fun* (il senso di realizzazione nel creare qualcosa di significativo) e il *people fun* (il piacere della competizione e della cooperazione con altri)²⁵. Queste diverse declinazioni del divertimento mostrano come l'esperienza ludica sia emotivamente complessa e ricca, capace di generare stati affettivi che vanno ben oltre la semplice “gioia” e che includono la *suspense*, la sorpresa, l'orgoglio, la gratificazione e persino la frustrazione costruttiva.

²³Ligabue A. (2020). *Narrazione e videogiochi*, Torino, UTET.

²⁴Gee J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, Palgrave Macmillan.

²⁵Lazzaro N. (2004). Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story, *Game Developers Conference Proceedings*.

1.2.3. L'ambiente protetto come condizione abilitante

Questa spinta motivazionale e questa ricchezza cognitiva si realizzano all'interno di una condizione fondamentale: l'ambiente protetto, il celebre “cerchio magico” di Huizinga. Questo spazio, delimitato e separato dalla realtà ordinaria, viene ripreso da Maragliano nel contesto degli *edu-larp* (giochi di ruolo educativi) come un “campo di sperimentazione” sicuro²⁶. In questo recinto ludico, è possibile sperimentare, fallire e riprovare senza subire le conseguenze negative che il fallimento spesso comporta nel mondo reale. Se in classe sbagliare una risposta può portare a un voto basso o a una valutazione negativa, nel gioco sbagliare significa semplicemente “morire” e ricominciare, imparando dall'errore.

Come nota Nesti, questa condizione favorisce un atteggiamento esplorativo e riduce drasticamente l'ansia da prestazione, un aspetto di cruciale importanza in un'ottica inclusiva, dove la paura di sbagliare può essere un potente fattore di esclusione e di demotivazione²⁷. L'ambiente protetto agisce come un moltiplicatore di opportunità: permette a ciascuno di mettersi in gioco secondo i propri tempi e le proprie modalità, senza il timore del giudizio o della valutazione negativa. Per gli studenti con difficoltà di apprendimento o con fragilità emotive, questa caratteristica è particolarmente importante, perché consente di vivere l'esperienza scolastica in modo meno ansioso e più positivo.

Il concetto di “ambiente protetto” si lega anche alla nozione di “fallimento produttivo” (*productive failure*) sviluppata da Kapur. Lo studioso ha dimostrato che gli studenti che incontrano difficoltà e commettono errori in un contesto protetto, prima di ricevere la soluzione corretta, sviluppano una comprensione più profonda e duratura dei concetti rispetto a quelli che ricevono subito la spiegazione corretta²⁸. Il gioco, con la sua tolleranza all'errore e la sua struttura a tentativi, incarna perfettamente questo principio pedagogico.

²⁶Maragliano A. (2020). *Edu-larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, Franco Angeli.

²⁷Nesti R. (2017). *Gioco e inclusione*, Pisa, ETS.

²⁸Kapur M. (2008). Productive failure, *Cognition and Instruction*, 26(3).

1.2.4. Collaborazione e socialità

Infine, ma non per importanza, emerge la dimensione della collaborazione e della socialità. I giochi, in particolare quelli di gruppo, sono palestre naturali di competenze sociali: insegnano la collaborazione, il rispetto delle regole condivise, la negoziazione, la gestione dei conflitti e la comprensione delle dinamiche di gruppo. Attraverso il gioco cooperativo, i partecipanti imparano a coordinarsi, a comunicare efficacemente, a distribuire i compiti in base alle abilità di ciascuno e a sostenersi reciprocamente nel raggiungimento di un obiettivo comune.

Il gioco inclusivo, in particolare, è definito proprio come un'attività che permette a ciascun partecipante, con le proprie peculiarità e abilità, di trovare il proprio posto all'interno della dinamica collettiva. In questo senso, il gioco smette di essere un'attività meramente individuale per diventare un contesto democratico di relazione, dove la valorizzazione delle diversità e l'apprendimento peer-to-peer sono incoraggiati e strutturati nelle sue stesse meccaniche, ponendo le basi per una vera e propria comunità di apprendimento.

La dimensione sociale del gioco favorisce inoltre lo sviluppo del cosiddetto “capitale sociale”, ovvero quell'insieme di relazioni, fiducia reciproca e norme condivise che costituiscono il tessuto di una comunità coesa e inclusiva. Putnam (2000) ha mostrato come il declino del capitale sociale nelle società contemporanee sia correlato a fenomeni di isolamento e frammentazione sociale, e come le attività collaborative e associative possano contrastare questa tendenza²⁹. Il gioco di gruppo, in questa prospettiva, non è solo un'attività ricreativa, ma un'importante occasione di costruzione di legami sociali e di apprendimento della cittadinanza attiva.

È importante sottolineare come queste caratteristiche non agiscono in modo isolato, ma interagiscono sinergicamente, potenziandosi reciprocamente. La motivazione intrinseca alimenta la perseveranza nel problem solving; l'ambiente protetto permette di sperimentare senza timore, favorendo la flessibilità cognitiva; la collaborazione con gli altri arricchisce il punto di vista e potenzia l'apprendimento; la narrazione e

²⁹ Doppiozero (2015). *Community locale o virtuale?*, <https://www.doppiozero.com/community-locale-o-virtuale>.

l'immedesimazione rendono l'esperienza emotivamente significativa, facilitando la memorizzazione e la comprensione profonda. È questa complessa interazione che rende il gioco uno strumento educativo così potente e versatile.

Come osservano Anolli e Mantovani (2011), il gioco rappresenta un'esperienza "totalizzante" che coinvolge contemporaneamente corpo, emozioni e cognizione, attivando processi di apprendimento implicito ed esplicito in modo integrato³⁰. Questa caratteristica di "totalità" è particolarmente preziosa in un'ottica educativa, perché rispecchia il modo in cui gli esseri umani apprendono naturalmente fin dalla nascita: non per compartimenti stagni, ma attraverso esperienze complesse che intrecciano azione, emozione e pensiero.

1.3. Teorie di riferimento³¹

L'utilizzo del gioco e del videogioco in ambito educativo non costituisce una mera intuizione moderna, ma affonda le sue radici in un solido quadro teorico, riconducibile principalmente alle correnti del Costruttivismo e del Socio-costruttivismo. Queste prospettive, i cui maggiori esponenti sono Jean Piaget e Lev Vygotskij, forniscono una giustificazione scientifica robusta all'impiego del *medium* ludico, mostrando come l'apprendimento scaturisca attivamente dall'interazione tra l'individuo e il suo ambiente. A questi contributi fondamentali si affiancano le riflessioni di altri pedagogisti e psicologi che, da diverse angolazioni, hanno riconosciuto nel gioco una dimensione essenziale per lo sviluppo integrale della persona.

La teoria di Jean Piaget colloca il gioco al centro dello sviluppo cognitivo del bambino, concepito come una progressione attraverso stadi distinti. Secondo Piaget, l'intelligenza si evolve attraverso un processo continuo di adattamento, che si articola in due

³⁰Anolli L., Mantovani F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e serious games*, Bologna, Il Mulino.

³¹ Le informazioni inserite nel paragrafo sono state recuperate dalle seguenti fonti: Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma, Carocci e Santrock J.W. (2021). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, McGraw-Hill.

meccanismi complementari: l'assimilazione, ovvero l'integrazione di nuove esperienze in strutture mentali preesistenti, e l'accomodamento, che è la modifica degli schemi esistenti per far fronte a nuove informazioni che non vi si adattano. Il gioco, in particolare quello simbolico, rappresenta per Piaget il dominio dell'assimilazione: è l'attività in cui il bambino, libero dai vincoli della realtà adattiva, assimila il mondo ai propri schemi interiori, esercitandoli e consolidandoli senza la costrizione di doverli modificare. Piaget distingue inoltre diverse tipologie di gioco che corrispondono alle fasi dello sviluppo: il gioco di esercizio (sensomotorio) tipico dei primi due anni di vita, il gioco simbolico (dai 2 ai 6-7 anni) e il gioco con regole (dai 7-8 anni in poi), ciascuno con specifiche funzioni cognitive. Un esempio operativo classico di questo processo è il gioco del “far finta che”: quando un bambino usa una scopa come se fosse un cavallo, non sta imparando nulla di nuovo sul mondo fisico della scopa, ma sta consolidando la sua capacità di rappresentazione simbolica, esercitando l'immaginazione e sviluppando il pensiero astratto. In ambito scolastico, attività di *role-playing*, drammatizzazione e giochi di simulazione si basano su questo principio: ad esempio, in una classe primaria, i bambini che interpretano i personaggi di una storia o che simulano una compravendita al mercato stanno, attraverso l'assimilazione ludica, interiorizzando ruoli sociali, lessici specifici e dinamiche relazionali in modo naturale e non coercitivo. Come osserva Sgambelluri, attraverso il gioco il bambino può liberarsi dai vincoli prescrittivi della realtà ed aprirsi all'immaginazione, esprimendo un dominio simbolico sulle cose e preparandosi a vivere in una vera e propria “palestra” ludica.

Se Piaget vede nel gioco il luogo dell'assimilazione, Lev Vygotskij ne sottolinea piuttosto la funzione di anticipazione dello sviluppo. Per Vygotskij, il gioco crea una “zona di sviluppo prossimale”, definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale (ciò che il bambino sa fare da solo) e il livello di sviluppo potenziale (ciò che può fare con la guida di un adulto o la collaborazione di un pari più competente). Nel gioco, il bambino si comporta sempre al di sopra del suo comportamento quotidiano, come se fosse “più alto di sé”. È in questo spazio relazionale, creato dall'impalcatura fornita dal “più esperto”, che l'apprendimento prende forma. Vygotskij sottolinea inoltre che nel gioco il bambino impara ad agire non solo sulla base della percezione immediata, ma sulla base del significato della situazione: questa capacità di distaccarsi dal campo percettivo è alla base dello sviluppo del pensiero astratto. Un esempio operativo è il gioco di ruolo in

ambito didattico: in un'attività in cui gli alunni devono interpretare giornalisti, storici o scienziati, ciascuno porta le proprie competenze, ma è nel confronto e nella collaborazione con i compagni più esperti o con l'insegnante che si sviluppano abilità nuove. Un bambino che fatica a organizzare un discorso può essere supportato da un compagno che lo aiuta a strutturare le idee e in questo scambio entrambi possono apprendere. L'ambiente di apprendimento, quindi, non è un semplice contenitore, ma un elemento attivo che, se ben progettato, può offrire le giuste sfide e il giusto supporto per promuovere lo sviluppo. Il concetto di zona di sviluppo prossimale ha implicazioni profonde per la didattica: suggerisce che l'insegnamento efficace non è quello che si limita a ciò che il bambino già sa fare, ma quello che si colloca in quella zona intermedia dove il bambino può riuscire con un sostegno adeguato, che verrà progressivamente ritirato man mano che le competenze si consolidano.

A queste due grandi cornici teoriche si aggiungono i contributi di altri autori che hanno riflettuto sul valore educativo del gioco. Friedrich Froebel, padre dei *Kindergarten*, considerava il gioco come l'attività più “alta” del bambino e progettò i celebri “doni”: materiali strutturati come palle, cubi e cilindri che i bambini potevano manipolare liberamente per scoprire forme, relazioni e proprietà geometriche. Per Froebel, il gioco non era un passatempo, ma il mezzo attraverso cui il bambino esprime la sua natura più profonda e apprende le leggi fondamentali del mondo. La sua intuizione fondamentale era che attraverso il gioco il bambino manifesta il suo mondo interiore e contemporaneamente assimila le strutture del mondo esterno, in un processo di armonizzazione che è alla base dello sviluppo spirituale e cognitivo. Un esempio operativo attuale di questo approccio è l'uso di materiali destrutturati (come i blocchi logici o i regoli) nelle scuole dell'infanzia, dove i bambini, giocando, costruiscono inconsapevolmente concetti matematici di base, oppure l'utilizzo di costruzioni e incastri che favoriscono lo sviluppo del pensiero spaziale e della motricità fine.

Maria Montessori, pur in un'impostazione più orientata al lavoro e all'autonomia, riconosceva nel gioco spontaneo un momento di concentrazione e sviluppo. I suoi materiali scientifici sono pensati per essere manipolati in modo auto-educativo, quasi come giochi: il bambino sceglie liberamente l'attività, ripete l'esercizio finché non lo padroneggia e prova soddisfazione nel completarlo. La stessa Montessori parlava di “gioco come lavoro” e di “lavoro come gioco”, sottolineando la continuità tra queste due

dimensioni quando il bambino è libero di seguire i propri interessi. In una classe montessoriana, ad esempio, incastri, cilindri e carte graduate vengono proposti come materiali di sviluppo, ma l'atteggiamento del bambino che li esplora è profondamente ludico: concentrato, ripetitivo e gioioso insieme. La differenza rispetto al gioco libero è che qui l'attività ha uno scopo preciso di sviluppo, ma mantiene le caratteristiche di libertà di scelta, ripetizione volontaria e soddisfazione intrinseca che sono tipiche del gioco. Come sottolinea Gastaldello, nella visione montessoriana il bambino è protagonista attivo del proprio apprendimento, capace di sviluppare competenze e autonomia attraverso un processo di autoeducazione che trova nel materiale ludico-manipolativo il suo strumento privilegiato³².

John Dewey, con il suo principio del *learning by doing*, ha sottolineato il valore dell'esperienza diretta nell'apprendimento, e il gioco rappresenta la forma più autentica di esperienza in età evolutiva. Per Dewey, l'educazione deve partire dagli interessi e dalle esperienze concrete del bambino, e il gioco è il luogo in cui questi interessi si manifestano in modo più genuino. Dewey distingueva tra gioco e lavoro, ma li vedeva come continui: il gioco diventa lavoro quando il bambino inizia a porsi scopi consapevoli, e il lavoro conserva lo spirito del gioco quando è motivato dall'interesse e non dalla costrizione. Un esempio operativo è la progettazione di laboratori didattici basati su simulazioni o su giochi strutturati: costruire una città con materiali di recupero, organizzare un mercato, gestire un orto scolastico. In questi contesti, i bambini imparano concetti matematici, scientifici e sociali agendo direttamente sulla realtà, in un contesto ludico che mantiene alta la motivazione e favorisce l'apprendimento significativo. L'approccio deweyano ha influenzato profondamente le pedagogie attive del Novecento e trova oggi applicazione in metodologie come il *project-based learning* e l'apprendimento esperienziale.

Un contributo originale e particolarmente significativo per comprendere la dimensione affettiva del gioco proviene da Donald Winnicott, pediatra e psicoanalista inglese, che ha introdotto il concetto di “spazio transizionale”. Per Winnicott, il gioco si colloca in un'area intermedia tra realtà interna e realtà esterna, uno spazio potenziale in cui il bambino può sperimentare creativamente sé stesso e il mondo senza l'ansia della separazione. Gli

³²Gastaldello G. (2024). *Maria Montessori: gioco, autonomia e ambiente educativo. Un confronto con le teorie pedagogiche del primo Novecento*, Tesi di laurea, Università di Padova.

“oggetti transizionali” (come il famoso orsacchiotto o la copertina) sono i primi possessi non-me del bambino e rappresentano il ponte tra la fusione con la madre e la scoperta di una realtà indipendente. Il gioco, in questa prospettiva, è l'attività che permette di abitare creativamente questo spazio intermedio, ed è alla base di ogni esperienza culturale e creativa nell'adulto. Questa concezione ha importanti implicazioni educative: suggerisce che il gioco non è solo uno strumento cognitivo o sociale, ma anche un luogo di elaborazione emotiva e di costruzione dell'identità. In ambito didattico, significa che le attività ludiche devono offrire uno spazio sicuro in cui i bambini possano esprimere ed elaborare le proprie emozioni, sperimentare ruoli e identità diverse, e sviluppare quella che Winnicott chiama la “capacità di essere soli in presenza dell'altro”, fondamento della maturità affettiva.

Jerome Bruner, psicologo statunitense che abbiamo già incontrato nel paragrafo sulle definizioni, ha sviluppato ulteriormente il concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale introducendo la nozione di *scaffolding* (letteralmente "fornire l'impalcatura"). Per Bruner, l'adulto o il pari più esperto non si limita a stare accanto al bambino, ma fornisce un supporto attivo e modulato che viene progressivamente ritirato man mano che il bambino acquisisce competenza. Questo processo è particolarmente evidente nel gioco: l'adulto che gioca con il bambino introduce elementi di sfida adeguati, offre suggerimenti, modella comportamenti, e poi si ritira lasciando spazio all'iniziativa del bambino. Bruner ha anche studiato il ruolo del gioco nello sviluppo delle capacità narrative e nella comprensione delle strutture sociali, anticipando molte delle applicazioni contemporanee del *game-based learning*.

Un'altra figura importante nella riflessione pedagogica sul gioco è Rosa Agazzi, che insieme alla sorella Carolina ha sviluppato un metodo educativo per la scuola dell'infanzia basato sul “fare insieme” e sull'utilizzo di materiali semplici e destrutturati. Le sorelle Agazzi attribuivano grande importanza al gioco libero e spontaneo, ma anche all'organizzazione dell'ambiente e alla valorizzazione delle attività pratiche. Il loro metodo, che ha avuto grande diffusione in Italia, si basa sul principio che il bambino impara attraverso l'esperienza concreta e il contatto con la realtà e che il gioco è il canale privilegiato per questo apprendimento. Le “cianfrusaglie senza brevetto” (oggetti di recupero raccolti dai bambini stessi) rappresentano un'anticipazione dell'uso di materiali

non strutturati nel gioco educativo, un approccio che oggi ritroviamo in molte esperienze di *tinkering* e *making*.

Queste diverse prospettive teoriche convergono nel riconoscere il gioco come attività fondamentale per lo sviluppo integrale del bambino: cognitivo, affettivo, sociale e motorio. Esse forniscono inoltre le basi per comprendere come il gioco possa essere intenzionalmente utilizzato in contesti educativi, non per sostituire l'insegnamento formale, ma per creare le condizioni in cui l'apprendimento possa avvenire in modo naturale, motivato e profondo.

Questa concezione di un ambiente di apprendimento intenzionalmente progettato per valorizzare le differenze di ciascuno conduce direttamente ai principi dell'educazione inclusiva. L'inclusività non è una semplice strategia didattica, ma un vero e proprio orientamento educativo, un processo di cambiamento che si focalizza su tutti gli studenti, considerandoli come un'orchestra in cui ciascuno suona uno strumento diverso, ma ugualmente necessario per l'armonia finale. Il suo successo si basa su pilastri fondamentali: una progettazione didattica flessibile e multi-livello; la collaborazione di tutta la comunità scolastica, inclusa la famiglia; l'attenzione alle dimensioni emotive e relazionali; e l'implementazione di strategie cooperative che creino un clima di classe sereno e accogliente³³. In questa cornice, il gioco inclusivo si configura come un'attività che permette a ciascuno di “trovare il suo posto all'interno della dinamica di gruppo”, capitalizzando le disuguaglianze individuali e trasformandole in una risorsa per l'apprendimento collettivo.

Le teorie classiche di Piaget, Vygotskij, Froebel, Montessori, Dewey, Winnicott, Bruner e delle sorelle Agazzi trovano una rinnovata attualità e una potente conferma nelle pratiche educative contemporanee del *Game-Based Learning* (GBL) e della *Gamification*. Il GBL consiste nell'utilizzo di giochi veri e propri, siano essi commerciali o progettati *ad hoc*, per raggiungere specifici obiettivi didattici, sfruttandone la struttura, le meccaniche e la narrativa intrinseca. Un esempio operativo è *Minecraft: Education Edition*, utilizzato in molte scuole per insegnare geometria (costruendo figure solide e calcolando volumi), storia (ricostruendo ambienti del passato come l'antica Roma o l'Egitto dei faraoni) o educazione civica (progettando città sostenibili con attenzione a

³³Ianes D. (2006). *La speciale normalità*, Trento, Erickson.

spazi verdi, mobilità e risorse). Altri esempi includono *Kerbal Space Program* per l'insegnamento della fisica orbitale e dell'ingegneria aerospaziale o *CodeCombat* per l'apprendimento della programmazione informatica attraverso un gioco di ruolo *fantasy*. In questi approcci, il discente non assimila nozioni astratte, ma le incontra e le comprende nel contesto di un'esperienza significativa e interattiva, proprio come preconizzato dal *learning by doing* di Dewey, dalla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (se l'attività è guidata e condivisa) e dallo spazio transizionale di Winnicott (se il gioco offre un ambiente sicuro per l'esplorazione).

La *Gamification*, invece, è l'applicazione di elementi caratteristici del gioco – come punti, badge, classifiche, livelli, barre di progresso, sfide e missioni – in contesti non ludici, con l'obiettivo di aumentare la motivazione e la partecipazione. Come evidenzia De Conti, la *gamification* si focalizza principalmente sull'obiettivo di incentivare e motivare gli studenti alla partecipazione attiva alla costruzione delle loro conoscenze³⁴. Un esempio è l'uso di piattaforme come *ClassDojo* per gestire i comportamenti in classe, dove gli alunni guadagnano punti per comportamenti positivi e possono personalizzare il proprio avatar o l'introduzione di sistemi di “level up” per il completamento di unità didattiche. Altri esempi includono l'uso di quiz interattivi a squadre (come *Kahoot!* o *Quizizz*) che trasformano la verifica degli apprendimenti in una competizione amichevole o l'organizzazione di *escape room* educative in cui gli studenti devono risolvere enigmi per “salvare” un personaggio o scoprire un mistero, collaborando e mettendo in campo competenze disciplinari e trasversali. Entrambi gli approcci, se ben progettati, si basano sui principi teorici sopra descritti, trasformando l'ambiente di apprendimento in un luogo di sfida, esplorazione e coinvolgimento attivo, in linea con i principi di un'educazione che sia davvero per tutti.

³⁴De Conti L. (2018). *Paradigmi di gamification e funzioni: una sperimentazione didattica nella scuola secondaria di II grado*, Tesi di laurea, Università di Torino.

Capitolo 2

Per una didattica ludica e inclusiva

Il primo capitolo ha fornito le coordinate teoriche fondamentali per comprendere il gioco e il videogioco come attività complesse, dotate di un potenziale educativo riconosciuto da secoli di riflessione pedagogica e psicologica. Abbiamo esaminato le definizioni che ne circoscrivono i confini, le caratteristiche che ne fanno un ambiente privilegiato per l'apprendimento (motivazione intrinseca, ambiente protetto, problem solving, collaborazione) e le teorie che, da Piaget a Vygotskij, da Dewey a Winnicott, ne hanno legittimato l'impiego in contesti formativi. Ora occorre compiere un passo ulteriore: passare dalle premesse teoriche alle pratiche educative. Il presente capitolo si propone di esplorare come il gioco e il videogioco possano diventare strumenti operativi al servizio di una didattica che sia al contempo ludica e inclusiva. Nel primo paragrafo verrà delineato l'approccio della didattica ludica, intesa come un modo di progettare, condurre e valutare l'insegnamento che integra la dimensione del gioco in modo strutturale. Nel secondo paragrafo ci concentreremo sul *Game-Based Learning* (GBL), analizzandone i modelli, le applicazioni e le differenze rispetto alla *gamification*. Nel terzo paragrafo verrà approfondito il valore specificamente inclusivo del gioco, con particolare attenzione ai bisogni educativi speciali e ai principi della progettazione universale. Infine, il quarto paragrafo affronterà onestamente i limiti e le criticità della didattica ludica, evitando facili entusiasmi e riconoscendo le condizioni necessarie affinché il gioco possa realmente costituire una risorsa per tutti.

2.1. La didattica ludica

Se il primo capitolo ha delineato le definizioni, le caratteristiche e le teorie che fondano il valore educativo del gioco, occorre ora chiedersi come tali premesse possano tradursi in pratiche didattiche quotidiane. È qui che si colloca il concetto di didattica ludica, inteso non come un insieme di ricette o di giochi da somministrare a scopo ricreativo, ma come un approccio pedagogico che integra la dimensione del gioco nella progettazione, nella conduzione e nella valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento³⁵.

Secondo Gianfranco Staccioli, la didattica ludica non consiste nel semplice uso del gioco per trasmettere contenuti, ma nel rendere l'insegnamento stesso giocoso, capace di attivare curiosità, sperimentazione, assunzione di rischi calcolati e piacere della scoperta. L'attenzione si sposta dal prodotto al processo: l'apprendimento avviene in modo situato, attraverso l'azione e la riflessione. Staccioli precisa che se il gioco rimane separato dal quotidiano e vissuto solo come rilassamento, la sua funzione formativa risulta impoverita; se invece viene animato con consapevolezza, offre l'occasione di vivere una metafora del mondo e di comprendere sé stessi e gli altri in un contesto protetto³⁶.

Andrea Bobbio e Anna Bondioli descrivono il gioco come un dispositivo formativo seducente e inquieto, mai ricondotto a un unico orizzonte teorico. Esso non è un semplice strumento didattico, ma una forma di vita che attraversa l'esperienza del bambino, che l'adulto deve saper riconoscere e valorizzare senza finalizzazioni troppo rigide. La loro riflessione offre una sintesi aggiornata delle ricerche sulla ludicità, indagandone la funzione nella prima e nella seconda infanzia e proponendo scenari educativi concreti³⁷.

Un aspetto spesso trascurato è la distinzione tra gioco libero e gioco strutturato. Il gioco libero nasce spontaneamente dall'iniziativa del bambino ed è il luogo dell'esplorazione e della creatività. Il gioco strutturato è progettato dall'educatore per raggiungere specifici traguardi. Nella didattica ludica i due approcci sono complementari. Staccioli osserva che molti giochi di lunga tradizione presentano regole ricche di possibilità relazionali, affettive e sociali: per l'educatore, saper giocare, conoscere i giochi

³⁵Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

³⁶*Ibidem*

³⁷Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci.

e saperli analizzare è una competenza indispensabile. L'educatore non deve dirigere in modo autoritario, ma creare le condizioni affinché il gioco si sviluppi secondo le logiche e i tempi dei partecipanti³⁸.

Andrea Ligabue sottolinea che il gioco è un'occasione di apprendimento complessa e coinvolgente, che coinvolge abilità sociali (collaborazione, rispetto delle regole, negoziazione), cognitive (pianificazione, strategia, memoria, attenzione), motorie (coordinazione, manualità fine) ed emotive (gestione della competizione, controllo dell'ansia). Ligabue attribuisce un ruolo particolare ai giochi cooperativi, che facilitano lo sviluppo di competenze sociali e di *problem solving*, oltre alla conoscenza di sé e degli altri. Il suo volume passa in rassegna giochi da tavolo contemporanei, mostrandone la potenzialità educativa e offrendo indicazioni operative per l'uso in classe³⁹.

Un secondo pilastro della didattica ludica è la creazione di un clima giocoso: un ambiente relazionale caratterizzato da fiducia, accettazione dell'errore e valorizzazione dei diversi contributi. Le attività ludiche consentono di costruire relazioni positive, favorendo accoglienza e voglia di fare insieme.⁴⁰ Romina Nesti sottolinea che il gioco, usato come tecnologia didattica e come sfondo per ambienti educativi accoglienti, vede oggi un ampliamento dei suoi confini. La ricerca ha raggiunto una sistematizzazione scientifica ricca di contributi interdisciplinari: l'autrice propone una riflessione che parte dall'analisi del significato del gioco nella società e dai *game studies*, per poi approfondire il *game-based learning* come risorsa per la progettazione didattica, attraverso le sue molteplici tipologie: dai giochi tradizionali ai *digital game*, fino alla *gamification*⁴¹.

Nella didattica ludica, il docente non è né dispensatore di saperi né semplice osservatore, ma una sorta di regista che predispone le condizioni del gioco, osserva le dinamiche, interviene per sostenere chi è in difficoltà e conduce il *debriefing*. Bobbio e Bondioli evidenziano che l'educatore deve stare nel gioco senza dominarlo, rispettando tempi e stili⁴². Il *debriefing* è la riflessione guidata che, a gioco concluso, permette di estrarre gli apprendimenti impliciti e collegarli ai saperi disciplinari. Stefano Fioretti

³⁸Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

³⁹Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.

⁴⁰Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

⁴¹Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁴²Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci.

osserva che il *debriefing* è spesso la fase più trascurata, ma è quella che trasforma il gioco da intrattenimento in attività didattica⁴³. Andrea Maragliano esplora le potenzialità degli *edu-larp* in cui i partecipanti interpretano personaggi. L'assunzione di un ruolo può facilitare l'espressione di bambini timidi o con difficoltà comunicative, offrendo una maschera protettiva. Il suo lavoro si rivolge a chi crede che il gioco sia forma di comunicazione, generatore di comunità e metafora dell'educazione⁴⁴.

Una delle sfide più complesse è la valutazione degli apprendimenti in contesti ludici. Silva e Maffia, in una recente ricerca, mostrano che i giochi da tavolo possiedono un potenziale formativo e valutativo, soprattutto se adottati nell'ottica *dell'assessment as learning* (valutazione come parte integrante del processo). Il gioco, in quanto contesto autentico e motivante, supera l'approccio centrato solo sulla *performance*, favorendo dinamiche riflessive e autovalutazione. Attraverso il progetto *Numeri e Pedine* con insegnanti di infanzia e primaria, gli studiosi hanno sperimentato l'uso del gioco come dispositivo di valutazione formativa. I dati evidenziano la varietà dei *feedback* (sul compito, sul processo, sull'autoregolazione) e le potenzialità del gioco nel normalizzare l'errore. Tuttavia, emergono alcune criticità: eccessiva focalizzazione sui *feedback* orali e scarsa sistematizzazione delle *pratiche* autoregulative. Ne deriva la necessità di una progettazione intenzionale del feedback e di una cultura valutativa orientata alla crescita. In questa prospettiva, i giochi da tavolo si configurano come ambienti pedagogici privilegiati per sviluppare competenze matematiche e metacognitive in modo integrato e inclusivo⁴⁵.

Proprio per rispondere a questa esigenza di strumenti operativi e di accompagnamento alla pratica, negli ultimi anni sono stati sviluppati sia modelli didattici strutturati sia percorsi formativi dedicati agli insegnanti. Tra i primi, il modello *EduTable*, nato da una ricerca condotta a Monreale e progettato da APS *RelAttiva*, si basa su studi di neurodidattica e didattica ludica, offrendo schede operative applicabili in classe per guidare l'insegnante nella scelta, conduzione e valutazione delle attività ludiche⁴⁶. Sul

⁴³Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.

⁴⁴Maragliano A. (2020). *Edu-larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, Franco Angeli.

⁴⁵Silva L., Maffia A. (2025). Giochi da tavolo e feedback: un modello di valutazione delle competenze matematiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 35.

⁴⁶Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

versante della formazione, il progetto *Didattica Ludica* del CSI Nazionale forma operatori all'uso della *Board Game Based Learning* — ovvero l'impiego educativo di giochi da tavolo e di ruolo — fornendo competenze che vanno dalla conoscenza dei giochi alla capacità di progettarne l'integrazione curricolare⁴⁷. Molti docenti sperimentano iniziative ludiche in modo episodico, senza integrazione curricolare, e le abbandonano per mancanza di risultati duraturi. Nesti osserva che la formazione dovrebbe includere conoscenza dei giochi, capacità di analizzare meccaniche, allinearle agli obiettivi, gestire dinamiche di gruppo e valutare⁴⁸. Sartori propone un modello di formazione che affianca alla teoria laboratori pratici di progettazione e sperimentazione in classe⁴⁹.

Infine, la didattica ludica richiede integrazione nel curriculum e continuità educativa tra i gradi di istruzione. Non si tratta di aggiungere giochi occasionali, ma di pensare l'intero percorso formativo come trasversale al gioco. Staccioli ricorda che saper giocare, conoscere i giochi e saperli analizzare è competenza indispensabile per un educatore⁵⁰. Andreoletti e Tinterri osservano che l'interesse per il gioco è in crescita, così come la consapevolezza che progettare esperienze efficaci non è semplice.⁵¹

In sintesi, la didattica ludica non è una moda né un insieme di trucchi per rendere la scuola più divertente. È un approccio pedagogico fondato su solide basi teoriche – quelle descritte nel primo capitolo – e richiede competenze progettuali, relazionali e riflessive. Essa si articola in diverse dimensioni: progettazione consapevole, clima giocoso e inclusivo, mediazione dell'adulto, valutazione formativa, formazione degli insegnanti, integrazione curricolare. Nei prossimi paragrafi vedremo come questo approccio si declini nel *Game-Based Learning* e nel suo valore specificamente inclusivo, per poi affrontare i limiti e le criticità.

⁴⁷CSI Nazionale (2025). Corso per Operatore Ludico L2: Board Game Based Learning. *CSI Formazione*, <https://www.centrospportivoitaliano.it/formazione/corso/corso-per-operatore-ludico-l2>

⁴⁸Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁴⁹Sartori R. (2013). *Game-Based Learning: il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*, Milano, LED.

⁵⁰Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

⁵¹Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

2.2. *Game based learning*

Dopo aver delineato i principi generali della didattica ludica, occorre ora concentrarsi su una delle sue declinazioni più strutturate e sistematiche: il *Game Based Learning* (GBL), ovvero l'apprendimento basato sul gioco. Come osservano Andreoletti e Tinterri, il GBL non si limita a utilizzare il gioco come mero veicolo di contenuti, ma lo concepisce come un ambiente di apprendimento a tutti gli effetti, in cui le meccaniche ludiche, le dinamiche di interazione e la narrazione sono integrate in modo organico con gli obiettivi formativi. Il GBL, pertanto, non significa semplicemente “imparare giocando”, ma progettare attività in cui i partecipanti diventano protagonisti attivi del proprio apprendimento, prendendo decisioni, affrontando sfide, collaborando con i pari e riflettendo sui propri risultati. Questo coinvolgimento stimola simultaneamente dimensioni cognitive, emotive e sociali, rendendo l'apprendimento più motivante e duraturo rispetto a metodologie puramente trasmissive⁵².

Una delle definizioni più influenti del GBL in ambito accademico è quella proposta da Rosemary Garris, Robert Ahlers e James Driskell che nel 2002 hanno elaborato un modello *input-process-output* per descrivere i meccanismi attraverso cui il gioco promuove l'apprendimento⁵³. Secondo questo modello, il processo di apprendimento basato sul gioco si articola in tre fasi: l'input, costituito dalle caratteristiche del gioco (obiettivi, regole, sfide, *feedback*); il processo, che corrisponde al ciclo di gioco vero e proprio, in cui il giocatore formula giudizi, mette in atto comportamenti e riceve *feedback*; e l'output, rappresentato dai risultati di apprendimento, che possono essere di tipo dichiarativo (conoscenze), procedurale (abilità) o affettivo (atteggiamenti e motivazione)⁵⁴. Questo modello ha il merito di mettere in luce come l'apprendimento nel gioco non sia un effetto collaterale o accidentale, ma il risultato di un'interazione strutturata tra le caratteristiche del gioco, l'azione del giocatore e la riflessione sui *feedback* ricevuti.

⁵²*Ibidem*

⁵³Garris R., Ahlers R., Driskell J.E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

⁵⁴*Ibidem*

A questo modello si collega strettamente la teoria dell'apprendimento esperienziale di David Kolb, secondo cui l'apprendimento efficace si realizza attraverso un ciclo di quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Il GBL, con la sua struttura a cicli di gioco che alternano azione e riflessione, si presta particolarmente a realizzare questo ciclo. Il giocatore fa esperienza diretta della situazione di gioco (esperienza concreta), osserva le conseguenze delle proprie azioni e i *feedback* del sistema (osservazione riflessiva), trae generalizzazioni e strategie (concettualizzazione astratta) e infine mette alla prova le nuove strategie in situazioni successive (sperimentazione attiva). Questo processo ricorsivo, che si ripete più volte nel corso dell'esperienza di gioco, favorisce un apprendimento profondo e trasferibile ad altri contesti.

Un aspetto centrale del GBL è la distinzione tra diverse tipologie di giochi utilizzabili a fini educativi. Da un lato troviamo i *serious games*, ovvero giochi progettati esplicitamente con uno scopo educativo, formativo o di cambiamento comportamentale, che integrano gli obiettivi di apprendimento nelle meccaniche di gioco fin dalla fase di progettazione. Dall'altro lato, il GBL può avvalersi anche di giochi commerciali (*off-the-shelf games*), non progettati originariamente per la didattica, ma che possono essere utilizzati in classe per raggiungere obiettivi formativi. Ad esempio, un gioco di simulazione storica come *Civilization* o un gioco di costruzione come *Minecraft* può essere impiegato per insegnare concetti di storia, geografia, economia o architettura, senza che questi siano stati esplicitamente programmati dagli sviluppatori⁵⁵. In entrambi i casi, ciò che conta è che l'uso del gioco sia pensato e didatticamente integrato in un percorso formativo, e non ridotto a un'attività occasionale e sconnessa dagli obiettivi curricolari.

È opportuno distinguere il GBL dalla *gamification*, con cui viene spesso confuso. Mentre il GBL utilizza il gioco come struttura portante dell'attività di apprendimento, la *gamification* si limita ad aggiungere elementi tipici del gioco – come punti, badge, classifiche, livelli – a contesti non ludici, con l'obiettivo di aumentare la motivazione e il

⁵⁵Squire K. (2003). Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1).

coinvolgimento degli studenti⁵⁶. In altre parole, nella *gamification* il gioco non è l'esperienza stessa, ma una sovrastruttura motivazionale applicata a un'attività che rimane sostanzialmente tradizionale. Come osservano i ricercatori dell'Università di Waterloo, la *gamification* è "l'integrazione di elementi di gioco in attività di apprendimento convenzionali", mentre il GBL "progetta attività di apprendimento che sono intrinsecamente simili a un gioco"⁵⁷. Entrambi gli approcci promuovono *engagement* e motivazione, ma agiscono su piani diversi e producono effetti differenti sull'apprendimento. Una lezione *gamificata* può rendere più piacevole lo svolgimento di esercizi, ma è il GBL a trasformare radicalmente la natura dell'esperienza formativa, facendo del gioco il *medium* attraverso cui si costruisce conoscenza.

La ricerca ha evidenziato numerosi benefici del GBL sull'apprendimento. In primo luogo, il GBL favorisce lo sviluppo di competenze trasversali essenziali, come il *problem solving*, il pensiero critico, la creatività, la collaborazione e la comunicazione. Molti giochi richiedono ai giocatori di analizzare situazioni complesse, formulare ipotesi, testare strategie, adattarsi al cambiamento e lavorare in gruppo per raggiungere obiettivi comuni⁵⁸. In secondo luogo, il GBL promuove la motivazione intrinseca, poiché il giocatore è spinto a perseverare non da ricompense esterne, ma dal piacere stesso dell'attività e dalla soddisfazione di superare sfide calibrate sulle proprie capacità. In terzo luogo, permette una personalizzazione dell'apprendimento: i giochi possono essere progettati per adattarsi ai diversi livelli di competenza degli studenti, offrendo percorsi individualizzati e *feedback* immediati che guidano il miglioramento continuo. In quarto luogo, il GBL si presta particolarmente all'insegnamento di competenze pratiche attraverso il *learning by doing*, simulando situazioni reali in cui gli studenti possono esercitarsi in un ambiente protetto, senza le conseguenze negative del mondo reale.

Una componente cruciale del GBL, spesso sottovalutata, è la fase di *debriefing*. Il gioco da solo non garantisce l'apprendimento: è la riflessione guidata sull'esperienza di

⁵⁶Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.

⁵⁷University of Waterloo, *Centre for Teaching Excellence. Gamification and Game-Based Learning*, <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/gamification-and-game-based-learning>

⁵⁸Van Eck R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16-30.

gioco che trasforma l'azione ludica in apprendimento consapevole e trasferibile⁵⁹. La letteratura specializzata individua tre fasi fondamentali in una sessione di GBL: il *briefing* (preparazione e introduzione al gioco), il *gameplay* (l'attività di gioco vera e propria) e il *debriefing* (la discussione e l'analisi dell'esperienza). Il *debriefing* è considerato la fase più importante, perché è in essa che i partecipanti, guidati dal docente, esplicitano le strategie utilizzate, le difficoltà incontrate, le emozioni provate e le relazioni tra quanto accaduto nel gioco e i contenuti disciplinari. Senza un *debriefing* efficace, il rischio è che il gioco rimanga un'esperienza piacevole ma priva di ricadute durature sull'apprendimento⁶⁰.

Nonostante i numerosi benefici, il GBL presenta anche alcune criticità che è opportuno riconoscere⁶¹. In primo luogo, la ricerca scientifica sull'efficacia del GBL è ancora in fase di sviluppo, e non tutti gli studi hanno trovato risultati univocamente positivi rispetto ai metodi tradizionali. In secondo luogo, l'implementazione del GBL richiede tempo, competenze e risorse che non sempre le scuole possiedono: i docenti devono essere formati non solo all'uso dei giochi, ma anche alla progettazione di percorsi didattici integrati e alla conduzione del *debriefing*⁶². In terzo luogo, esiste il rischio di una *gamification* superficiale, in cui il gioco viene utilizzato in modo episodico e sconnesso dal curriculum, riducendosi a un mero momento di intrattenimento che non produce apprendimento significativo⁶³. Infine, il GBL solleva questioni legate all'accessibilità e all'inclusione: non tutti gli studenti hanno le stesse competenze digitali o lo stesso accesso a dispositivi e connessioni, e alcuni giochi possono risultare inaccessibili a studenti con disabilità sensoriali o motorie.

Tuttavia, come evidenzia una recente ricerca condotta in alcune scuole primarie italiane, quando il GBL è progettato con cura e integrato in un percorso formativo coerente, si possono riscontrare miglioramenti significativi nell'apprendimento, nelle competenze progettuali e nel gradimento da parte degli studenti rispetto alle metodologie

⁵⁹Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁶⁰Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.

⁶¹Egenfeldt-Nielsen S. (2006). Overview of Research on the Educational Use of Video Games. *Digital Competence*, 1(3), 184-213.

⁶²Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁶³Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

tradizionali⁶⁴. Lo studio ha confrontato classi sperimentali che utilizzavano il GBL con classi di controllo che seguivano metodi tradizionali, rilevando un miglioramento nei risultati di apprendimento e un maggiore interesse e coinvolgimento nei gruppi sperimentali. Questi risultati suggeriscono che il GBL, se ben implementato, non solo non è paragonabile ai metodi tradizionali, ma può addirittura superarli in termini di motivazione e sviluppo di competenze trasversali.

In sintesi, il *Game Based Learning* rappresenta una metodologia didattica innovativa e promettente, fondata su solide basi teoriche e supportata da evidenze empiriche crescenti. La sua capacità di integrare apprendimento e divertimento, di sviluppare competenze trasversali, di personalizzare i percorsi formativi e di coinvolgere attivamente gli studenti lo rende uno strumento prezioso per la didattica contemporanea. Tuttavia, come ogni innovazione, richiede consapevolezza, progettazione e formazione per essere implementata efficacemente. Come vedremo nel prossimo paragrafo, queste caratteristiche rendono il GBL particolarmente adatto a rispondere ai bisogni di una scuola inclusiva, capace di valorizzare le differenze e di offrire a tutti gli studenti opportunità di apprendimento significative.

2.3. Il gioco e il suo valore inclusivo

Dopo aver esaminato i principi della didattica ludica e le caratteristiche del *Game Based Learning*, occorre ora concentrarsi sul cuore della presente ricerca: il valore specificamente inclusivo del gioco e del videogioco. L'inclusione, come è noto, non si riduce all'inserimento di studenti con disabilità o bisogni educativi speciali in classi ordinarie, ma implica un ripensamento profondo dell'intero ambiente di apprendimento, affinché esso sia accessibile, accogliente e capace di rispondere alla varietà dei bisogni di tutti gli alunni⁶⁵. In questa prospettiva, il gioco, con la sua flessibilità, la sua capacità di

⁶⁴Carta E. (2023). *Il game based learning: un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie*. Tesi di laurea, Università di Torino.

⁶⁵Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i BES*, Trento, Erickson.

coinvolgere motivazioni diverse e di offrire molteplici percorsi di partecipazione, si configura come uno strumento particolarmente adatto a realizzare i principi dell'educazione inclusiva⁶⁶.

Un primo elemento che rende il gioco intrinsecamente inclusivo è la sua natura polivalente e adattabile. Come sottolinea Staccioli, il gioco permette a ciascun partecipante di trovare un proprio modo di essere presente e attivo, senza la pressione di dover rispondere a un unico modello di prestazione. Nel gioco, infatti, non esiste un solo modo “giusto” di agire: ci sono strategie diverse, ruoli diversi, tempi diversi. Un bambino con difficoltà di linguaggio può eccellere in un gioco di strategia silenziosa; un bambino con difficoltà motorie può brillare in un gioco di ruolo che richiede immaginazione e capacità relazionali; un bambino con difficoltà di attenzione può essere coinvolto da un gioco che offre stimoli frequenti e *feedback* immediati⁶⁷. Questa pluralità di vie di accesso è alla base del cosiddetto *Universal Design for Learning* (UDL), un quadro di riferimento sviluppato dal CAST (Center for Applied Special Technology) che promuove la progettazione di ambienti e attività equi e inclusivi. Tale approccio mira a sviluppare l'agenzia dello studente attraverso la creazione di molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione dei contenuti e azione ed espressione, affrontando attivamente le barriere sistemiche e valorizzando l'identità di ogni discente⁶⁸. Come evidenziato da recenti ricerche in ambito educativo, l'adozione dei principi dell'UDL nella progettazione di esperienze ludiche – come le *escape room* digitali – può migliorare significativamente l'accessibilità e il coinvolgimento degli studenti, pur richiedendo ulteriori approfondimenti per perfezionare le piattaforme e renderle pienamente fruibili da tutti⁶⁹. Il gioco, per sua natura, incarna molti dei principi dell'UDL: offre rappresentazioni multiple della realtà (attraverso simulazioni, narrazioni, simboli), consente azioni e strategie diversificate, e sostiene il coinvolgimento attraverso la sfida, la curiosità e la collaborazione. Secondo la letteratura specializzata, un gioco progettato secondo i principi dell'*Universal Design* è un videogioco che accoglie attivamente tutti i giocatori,

⁶⁶Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

⁶⁷*Ibidem*

⁶⁸CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, <http://udlguidelines.cast.org>.

⁶⁹Demontis V. (2025). *Oltre i limiti: l'accessibilità delle escape room educative attraverso i principi dell'UDL*. Tesi di laurea, Università di Torino.

massimizzando l'impatto dell'esperienza ludica attraverso meccaniche, opzioni e interfacce pensate per essere accessibili, inclusive e rappresentative per ogni partecipante.

Un secondo aspetto riguarda la gestione dell'errore e la riduzione dell'ansia da prestazione. Nei contesti scolastici tradizionali, l'errore è spesso vissuto come una mancanza, una perdita di punti o di valutazione, e questo genera in molti studenti – specialmente in quelli con fragilità o con disturbi di apprendimento – un'ansia paralizzante che inibisce la partecipazione e la sperimentazione. Nel gioco, al contrario, l'errore è parte integrante dell'esperienza: si perde, si riprova, si impara. Come osserva Nesti, questa dimensione di “fallimento produttivo” è particolarmente preziosa per gli studenti che hanno sviluppato un rapporto negativo con l'apprendimento scolastico, perché permette loro di vivere l'errore come un'opportunità e non come una condanna⁷⁰. L'ambiente protetto del gioco sospende le conseguenze negative del mondo reale e crea uno spazio in cui è legittimo sbagliare, tentare, ritentare⁷¹. Per un alunno con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che ha accumulato frustrazioni nella lettura o nella scrittura, un gioco che richiede di decodificare brevi testi o di scrivere risposte semplici, ma in un contesto ludico e senza il timore del voto, può rappresentare un'occasione di riscatto e di ricostruzione dell'autoefficacia. In questa direzione si muovono iniziative come il videogioco italiano progettato per la diagnosi precoce e non invasiva della dislessia in età prescolare, che trasforma lo *screening* in un'esperienza educativa e inclusiva, riducendo lo stress e la tensione associati ai test tradizionali⁷².

Un terzo elemento è la collaborazione e la cooperazione come alternative alla competizione esasperata. Molti giochi, in particolare quelli cooperativi, richiedono che i giocatori uniscano le forze per raggiungere un obiettivo comune. In questi contesti, le diversità diventano una risorsa: il compagno che ha una buona memoria, quello che ha un'intuizione spaziale, quello che sa ascoltare e mediare, quello che ha un pensiero laterale – tutti contribuiscono con le proprie caratteristiche al successo del gruppo. Ligabue sottolinea come i giochi cooperativi favoriscano la costruzione di un clima inclusivo, in cui ciascuno può trovare il proprio posto e nessuno viene escluso perché

⁷⁰Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁷¹Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*, Torino, Einaudi.

⁷²StartupItalia (2023). *Game over alla dislessia. Così un videogioco italiano aiuta i bimbi. Diagnosi precoce e senza stress*, <http://startupitalia.eu>

“diverso”⁷³. Come evidenzia Suzanne Lyons nella sua opera sui giochi cooperativi in ambito educativo, il gioco cooperativo produce benefici sociopsicologici significativi: insegna la cooperazione, favorisce la gentilezza, riduce i comportamenti aggressivi e sviluppa competenze sociali fondamentali, dall’educazione socio-emotiva alla prevenzione delle condotte aggressive. Inoltre, nei giochi cooperativi, i giocatori vincono o perdono insieme, condividendo l’esperienza della sfida e del divertimento, e nessuno può essere escluso o eliminato dalla partita⁷⁴. Questo aspetto è particolarmente rilevante per gli studenti con disturbi dello spettro autistico, che spesso faticano a comprendere le dinamiche sociali implicite: un gioco cooperativo con regole esplicite e ruoli definiti può offrire loro una struttura chiara e prevedibile per esercitare l’interazione sociale, riducendo l’ansia da contatto e favorendo l’apprendimento di competenze relazionali in modo graduale e protetto⁷⁵. La ricerca contemporanea sta esplorando in modo sempre più sistematico l’uso di videogiochi interattivi per stimolare le abilità sociali e i comportamenti adattivi nei bambini con disturbo dello spettro autistico, con risultati promettenti che aprono nuove prospettive per la didattica inclusiva⁷⁶.

Il videogioco, in particolare, offre ulteriori potenzialità inclusive grazie alla sua natura digitale e interattiva. Una recente revisione sistematica condotta seguendo le linee guida PRISMA e pubblicata nel 2025, che ha analizzato venticinque studi *peer-reviewed* condotti tra il 2013 e il 2025, ha fornito evidenze significative sugli effetti dei videogiochi sulle funzioni esecutive e sulla memoria di lavoro in individui neurodivergenti, includendo disturbi come ADHD, ASD e DSA. I risultati indicano che i videogiochi d’azione e gli *exergame* (giochi che combinano attività fisica e interazione digitale) mostrano potenzialità nel potenziare le funzioni esecutive, mentre i *serious game* e i *training* videoludici sembrano supportare specificamente la memoria di lavoro. Complessivamente, i videogiochi emergono come strumenti promettenti per l’educazione inclusiva grazie alla loro natura interattiva, personalizzabile e socialmente abilitante,

⁷³Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.

⁷⁴Lyons S. (2024). *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson.

⁷⁵PSISEMADRID (2025). *Emolearn. Las Aventuras de Marco: un videojuego educativo*. <https://psisemadrid.org/2025/10/14/emolearn-videojuego-habilidades-sociales-autismo/>

⁷⁶Peconio G., di Furia M., Lombardi D., Toto G.A., Limone P. (2024). Educational and Didactic Use of Serious Games: Applications in Contemporary Social Life Settings. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(1).

particolarmente significativa per i bambini neurodivergenti⁷⁷. Oltre agli aspetti cognitivi, la ricerca ha esplorato in profondità l'uso dei *serious game* per promuovere l'inclusione sociale e la comunicazione in soggetti a rischio di esclusione e isolamento. I *serious game* sono sempre più utilizzati per fornire educazione e formazione finalizzate al benessere, alle abilità sociali, alla vita indipendente e alla sicurezza *online* per persone con disabilità intellettiva, presentando al contempo sfide significative per sviluppatori e professionisti dell'educazione⁷⁸.

In questa prospettiva, i videogiochi possono essere dotati di funzionalità di accessibilità integrate: sottotitoli per non udenti, comandi ri-mappabili per persone con difficoltà motorie, modalità a contrasto elevato per ipovedenti, opzioni di difficoltà variabile, assistenza alla mira, rallentamento del tempo, e molto altro. Negli ultimi anni, i principali sviluppatori di videogiochi hanno investito in modo significativo in questo campo, producendo titoli come *The Last of Us Part II* che offrono oltre sessanta opzioni di accessibilità, consentendo a persone con diverse disabilità di giocare in autonomia. Queste stesse funzionalità, trasferite in un contesto educativo, possono permettere a studenti con disabilità fisiche o sensoriali di accedere a esperienze di apprendimento ludico altrimenti precluse. Le innovazioni tecnologiche nel campo dell'accessibilità, dai *controller* adattivi come l'Xbox Adaptive Controller, che funge da centralina a cui collegare sensori personalizzabili, fino ai dispositivi che consentono a persone con difficoltà motorie di interagire con il gioco attraverso movimenti alternativi, stanno trasformando i videogiochi in strumenti di partecipazione, apprendimento e autonomia. Queste tecnologie non servono solo al divertimento, ma rappresentano una porta verso nuove possibilità dentro e fuori dallo schermo: favoriscono lo sviluppo personale e l'autonomia, rafforzano il senso di appartenenza e contribuiscono a una società più equa⁷⁹.

Inoltre, il videogioco consente una personalizzazione profonda dell'esperienza. A differenza del gioco tradizionale, in cui le regole sono fisse e uguali per tutti, il videogioco

⁷⁷Carotenuto F., Giordano A., Russo L. (2025). Multiple Ways in Which Video Games Make Education Inclusive: A Systematic Review of Cognitive Enhancement for Neurodivergent Learners, *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(6).

⁷⁸Terras M.M., Boyle E.A. (2018). The opportunities and challenges of serious games for people with an intellectual disability. *British Journal of Educational Technology*, 49(4).

⁷⁹Abbà M. (2025). Giocare senza barriere: il futuro inclusivo dei videogiochi. *Tech4Future*, <https://tech4future.info/videogiochi-inclusivi-fondazione-asphi/>

può adattarsi dinamicamente alle capacità del giocatore: può aumentare o diminuire la difficoltà in tempo reale, può offrire *feedback* specifici sugli errori, può registrare i progressi e suggerire percorsi di miglioramento. Questa caratteristica è particolarmente utile per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), che spesso richiedono tempi più lunghi, ripetizioni e modalità diverse di presentazione dei contenuti. Un videogioco educativo ben progettato può fungere da tutor individualizzato, rispettando i ritmi di ciascuno e offrendo un supporto costante senza la pressione del giudizio sociale. Progetti innovativi come *EMOLEARN* stanno sviluppando videogiochi educativi specificamente mirati a stimolare l'apprendimento di abilità sociali e comportamentali in bambini con autismo, mentre iniziative basate su piattaforme come *Minecraft* vengono utilizzate per coinvolgere studenti autistici e con ADHD, sfruttando la ludicità e il senso di appartenenza per favorire l'*engagement*⁸⁰.

Un altro versante è quello dei giochi di ruolo educativi approfonditi da Maragliano. Questi giochi, in cui i partecipanti interpretano fisicamente personaggi in una narrazione, offrono un contesto protetto per esplorare identità diverse e sperimentare comportamenti altrimenti difficili da agire nella vita reale. Per uno studente con ansia sociale o con difficoltà di comunicazione, indossare una “maschera” (quella del personaggio) può ridurre l'inibizione e permettere di esercitare competenze sociali in modo più sciolto. Per uno studente con disturbo oppositivo provocatorio, interpretare un personaggio che deve collaborare per salvare il villaggio può offrire un'esperienza di cooperazione positiva, lontana dai soliti conflitti. Per uno studente con disturbi dell'identità di genere, l'edu-larp può permettere di esplorare ruoli e identità in un contesto accettante e temporaneo, contribuendo al benessere psicologico⁸¹.

Tuttavia, come ogni strumento, anche il gioco richiede attenzione per non trasformarsi in un fattore di esclusione. Un gioco eccessivamente competitivo può scoraggiare gli studenti meno abili; un gioco eccessivamente complesso nelle regole può escludere chi ha difficoltà cognitive; un videogioco che richiede riflessi veloci può penalizzare chi ha disabilità motorie. Per questo, la scelta del gioco e la progettazione dell'attività devono essere guidate da un'attenta analisi dei bisogni del gruppo e delle potenziali barriere. La

⁸⁰PSISEMADRID (2025). *Emolearn. Las Aventuras de Marco: un videojuego educativo*. <https://psisemadrid.org/2025/10/14/emolearn-videojuego-habilidades-sociales-autismo/>

⁸¹Maragliano A. (2020). *Edu-larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, Franco Angeli.

letteratura sull'inclusione suggerisce alcuni criteri guida: preferire giochi cooperativi a quelli competitivi, garantire che le regole siano chiare e accessibili, prevedere varianti che permettano a tutti di partecipare, utilizzare il debriefing per riflettere sulle dinamiche di inclusione/esclusione emerse durante il gioco⁸². Inoltre, come sottolineato dalla ricerca, i *serious game* presentano opportunità e sfide per utenti, sviluppatori e fornitori di servizi educativi, e la loro efficacia dipende in larga misura da una progettazione attenta e da un'implementazione consapevole⁸³.

Infine, è importante ricordare che il gioco inclusivo non si realizza automaticamente: richiede un adulto mediatore competente, capace di osservare, di intervenire per sostenere chi è in difficoltà, di rilanciare l'attività quando necessario, di facilitare la riflessione collettiva. Come sottolinea Nesti, senza una mediazione consapevole, il gioco può persino amplificare le disuguaglianze, trasformandosi in un'arena in cui i più forti dominano e i più deboli si ritirano⁸⁴. La formazione degli insegnanti all'uso inclusivo del gioco è quindi un passaggio irrinunciabile. In questa direzione, la ricerca contemporanea sta sviluppando e sperimentando videogiochi psicoeducativi inclusivi che possono essere utilizzati anche per lo screening precoce e la riabilitazione dei disturbi dell'apprendimento, offrendo approcci non invasivi e basati sul gioco per la diagnosi e il trattamento⁸⁵.

In conclusione, il gioco e il videogioco offrono un insieme di caratteristiche: flessibilità, tolleranza dell'errore, collaborazione, personalizzazione, accessibilità, che li rendono strumenti particolarmente adatti a realizzare i principi dell'educazione inclusiva. Le evidenze scientifiche più recenti, inclusa una revisione sistematica di venticinque studi pubblicata nel 2025, confermano che i videogiochi, grazie alla loro natura interattiva, personalizzabile e socialmente abilitante, stanno emergendo come strumenti promettenti per l'educazione inclusiva delle popolazioni neurodiverse⁸⁶. Essi permettono di superare la logica dell'"uno per tutti" a favore di una logica del "ciascuno secondo le proprie possibilità, tutti secondo le proprie esigenze", che è il cuore dell'inclusione autentica.

⁸²Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci.

⁸³Terras M.M., Boyle E.A. (2018). The opportunities and challenges of serious games for people with an intellectual disability. *British Journal of Educational Technology*, 49(4).

⁸⁴Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁸⁵Gattafoni L.J. (2025). *L'utilizzo dei videogames nel trattamento dei DSA: un'analisi condotta sul territorio marchigiano*. Tesi di laurea, Università Politecnica delle Marche.

⁸⁶Carotenuto F., Giordano A., Russo L. (2025). Multiple Ways in Which Video Games Make Education Inclusive: A Systematic Review of Cognitive Enhancement for Neurodivergent Learners, *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(6).

Naturalmente, come ogni strumento, il gioco non è una bacchetta magica: richiede progettazione, competenza e consapevolezza. Ma nelle mani di un educatore formato, può diventare un potente alleato per costruire una scuola in cui nessuno si senta escluso e tutti possano sperimentare il piacere di imparare.

2.4. Limiti e criticità della didattica ludica

Dopo aver illustrato le potenzialità della didattica ludica, del *Game Based Learning* e del loro valore inclusivo, è necessario affrontare con onestà intellettuale anche i limiti e le criticità che accompagnano l'uso del gioco in contesti educativi. Un approccio acriticamente entusiasta rischierebbe di trasformare il gioco in una moda pedagogica priva di fondamento, mentre una consapevolezza dei possibili ostacoli e rischi è la premessa indispensabile per un utilizzo efficace e responsabile. Come osservano Andreoletti e Tinterri, progettare esperienze di apprendimento efficaci con i giochi non è affatto semplice, e richiede competenze che vanno ben oltre la semplice passione per il gioco⁸⁷.

Una prima criticità riguarda il rischio di gamification superficiale. Spesso, sotto l'etichetta di “didattica ludica” o “*game based learning*”, vengono proposte attività che si limitano ad aggiungere punti, badge, classifiche o medaglie a esercizi tradizionali, senza modificare la struttura profonda dell'esperienza di apprendimento. Come evidenzia Fioretti, questa forma di *gamification* estrinseca può produrre un effetto motivazionale iniziale, ma tende a esaurirsi rapidamente, lasciando intatto il nucleo nozionistico e trasmissivo dell'insegnamento. Peggio ancora, può generare negli studenti una dipendenza dalle ricompense esterne, indebolendo la motivazione intrinseca che è invece il vero motore dell'apprendimento duraturo⁸⁸. La *gamification* superficiale rischia di trasformare il gioco in un semplice incentivo o in una ricompensa, tradendo lo spirito

⁸⁷Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

⁸⁸Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.

autentico dell'esperienza ludica che, come ricordano Huizinga e Caillois, è fondata sulla libertà e sul piacere dell'attività stessa, non su gratificazioni esterne.

Una seconda criticità, strettamente connessa alla prima, è la mancanza di formazione specifica degli insegnanti. Molti docenti, pur sensibili al valore del gioco, non hanno ricevuto nei percorsi di formazione iniziale o in servizio gli strumenti teorici e pratici per progettare, condurre e valutare attività ludiche in modo consapevole. Come rileva Nesti, le iniziative ludiche in classe sono spesso episodiche, legate all'entusiasmo individuale di qualche insegnante, e altrettanto spesso vengono abbandonate dopo i primi insuccessi perché non si vedono risultati duraturi⁸⁹. La progettazione di un'esperienza di GBL richiede competenze multiple: conoscenza dei giochi e delle loro meccaniche, capacità di allinearle agli obiettivi curricolari, abilità nella gestione delle dinamiche di gruppo, competenze osservative e di valutazione, padronanza delle tecniche di debriefing. Senza una formazione adeguata, il rischio è che il gioco venga usato in modo improvvisato, riducendosi a un momento di intrattenimento fine a sé stesso o, peggio, a una fonte di frustrazione per gli studenti e per l'insegnante stesso⁹⁰.

Una terza criticità riguarda la valutazione degli apprendimenti in contesti ludici. Ci si domanda come valutare un apprendimento che avviene attraverso il gioco. I metodi tradizionali come verifica scritta, interrogazione orale e test a risposta multipla appaiono spesso inadeguati a cogliere la complessità e la situatività delle competenze sviluppate nel gioco. D'altro canto, rinunciare completamente alla valutazione formale può far sì che l'esperienza ludica rimanga invisibile agli occhi della scuola e non venga riconosciuta nel percorso di apprendimento dello studente⁹¹. Silva e Maffia, nella loro ricerca sul progetto *Numeri e Pedine*, hanno mostrato che la valutazione in contesti ludici può essere realizzata in modo efficace attraverso un approccio di *assessment as learning*, che integra *feedback* continui, autovalutazione e osservazione sistematica dei processi. Tuttavia, questo approccio richiede tempo, risorse e una riorganizzazione delle pratiche valutative che non sempre le scuole sono in grado di sostenere⁹². Inoltre, permane il problema della "traducibilità" dei risultati dell'apprendimento ludico in voti o giudizi formalizzati,

⁸⁹Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

⁹⁰*Ibidem*

⁹¹Silva L., Maffia A. (2025). Giochi da tavolo e feedback: un modello di valutazione delle competenze matematiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 35, 226-235.

⁹²*Ibidem*

richiesta dal sistema scolastico, che spesso entra in tensione con la natura processuale e situata dell'apprendimento nel gioco⁹³.

Un quarto aspetto critico è rappresentato dal rischio di esclusione digitale. L'uso di videogiochi in classe presuppone l'accesso a dispositivi, a connessioni Internet stabili e a competenze digitali di base. Non tutte le scuole, e non tutte le famiglie, sono in grado di garantire queste condizioni. Il divario digitale sia in termini di accesso alle infrastrutture che di competenze nell'uso rischia di trasformare il GBL in un fattore di ulteriore disuguaglianza, premiando gli studenti che provengono da contesti socioeconomici e culturali più favoriti ed escludendo quelli che già vivono situazioni di svantaggio. Come sottolinea la letteratura sull'inclusione digitale, la semplice introduzione di tecnologie in classe non è sufficiente a garantire equità; è necessario accompagnarla con politiche di sostegno, fornitura di strumenti e formazione diffusa, affinché nessuno resti indietro⁹⁴.

Una quinta criticità, spesso sottovalutata, è la possibile dipendenza dal gioco e l'isolamento sociale. Se da un lato il gioco, specie quello cooperativo, può favorire la socializzazione, dall'altro un uso eccessivo o non regolato di videogiochi può portare a comportamenti di ritiro sociale, sottrazione al sonno, calo del rendimento scolastico, fino a veri e propri disturbi da dipendenza da videogiochi, riconosciuti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come “*gaming disorder*”. In contesto educativo, l'introduzione del gioco in classe deve essere bilanciata e accompagnata da una riflessione critica sugli usi e i possibili abusi, educando gli studenti a un rapporto consapevole e sano con il gioco digitale. L'educatore ha il compito non solo di usare il gioco per insegnare, ma anche di insegnare a usare il gioco in modo responsabile, prevenendo fenomeni di dipendenza e isolamento⁹⁵.

Un sesto limite riguarda la difficoltà di trovare giochi realmente adatti agli obiettivi didattici. Non esiste un “gioco universale” che vada bene per tutte le discipline, tutte le età e tutti i contesti. Spesso i giochi commerciali, pur coinvolgenti, non sono allineati con i curricula scolastici; i *serious game* progettati *ad hoc*, invece, possono risultare poco attraenti dal punto di vista ludico, carenti sotto il profilo dell'usabilità o troppo costosi

⁹³Marzano R. (2015). *Progettazione e valutazione nella didattica ludica*, Roma, Anicia.

⁹⁴PNRR (2022). *Linee guida per la didattica digitale integrata*.

⁹⁵Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci.

per essere sviluppati su larga scala. La ricerca di un equilibrio tra validità pedagogica e appeal ludico è una sfida complessa che richiede competenze di game design, psicologia dell'apprendimento e didattica disciplinare⁹⁶. Come osservano Andreoletti e Tinterri, la personalizzazione di giochi esistenti o la progettazione di nuovi giochi è un'attività che richiede tempo e risorse non sempre disponibili nelle scuole, e spesso gli insegnanti si trovano a dover scegliere tra giochi didatticamente poveri ma ludicamente efficaci, o giochi didatticamente ricchi ma poco coinvolgenti⁹⁷.

Un'ulteriore criticità è rappresentata dalla resistenza culturale e istituzionale. In molti contesti scolastici, il gioco è ancora percepito come antitetico al “lavoro serio” dell'apprendimento. I genitori possono temere che i figli perdano tempo invece di studiare; i dirigenti scolastici possono considerare il GBL come una pratica non allineata con le richieste del sistema di valutazione nazionale; gli stessi insegnanti possono sentirsi delegittimati se propongono attività giocose, accusati di non fare lezione⁹⁸. Questa resistenza culturale, alimentata anche da una certa retorica mediatica che contrappone gioco e impegno, rappresenta un ostacolo concreto alla diffusione della didattica ludica. Superarla richiede un lavoro di sensibilizzazione, formazione e produzione di evidenze scientifiche che dimostrino l'efficacia del GBL non solo in termini di motivazione, ma anche di risultati di apprendimento misurabili⁹⁹.

Infine, un limite che riguarda specificamente il videogioco è la rapida obsolescenza tecnologica e la dipendenza da piattaforme e licenze. Un videogioco educativo sviluppato per un sistema operativo o una console specifica può diventare inutilizzabile dopo pochi anni a causa degli aggiornamenti *hardware* o *software*. Le licenze d'uso, spesso costose, possono rappresentare un ostacolo economico per le scuole. Inoltre, molti videogiochi richiedono connessione a Internet e account personali, sollevando questioni di privacy e protezione dei dati degli studenti, specialmente quando si utilizzano piattaforme esterne o servizi *cloud*. Questi aspetti logistici, legali e di sicurezza informatica, se trascurati,

⁹⁶Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

⁹⁷*Ibidem*

⁹⁸Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

⁹⁹*Ibidem*

possono vanificare i benefici educativi del GBL e creare ulteriori barriere per le scuole con minori risorse¹⁰⁰.

Nonostante queste criticità, la letteratura è concorde nel riconoscere che i limiti non sono intrinseci al gioco in sé, ma derivano piuttosto da un uso improprio, da una progettazione carente o da un contesto sfavorevole. Come sottolinea Staccioli, il gioco non è una “bacchetta magica”: non risolve da solo i problemi della scuola, né trasforma automaticamente l’apprendimento in un’esperienza efficace¹⁰¹. Tuttavia, se utilizzato con competenza, consapevolezza e in integrazione con altre metodologie, il gioco può diventare uno strumento prezioso, purché se ne conoscano e si gestiscano i rischi. La sfida per la ricerca e per la pratica educativa è proprio quella di sviluppare modelli di GBL che massimizzino i benefici e minimizzino i limiti, formando adeguatamente gli insegnanti, coinvolgendo le famiglie e adattando le tecnologie e le metodologie ai contesti specifici¹⁰².

¹⁰⁰Garris R., Ahlers R., Driskell J.E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

¹⁰¹Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.

¹⁰²Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

Capitolo 3

Giochi da tavolo e videogiochi: due *media* ludici a confronto

I capitoli precedenti hanno tracciato le coordinate teoriche e le implicazioni didattiche del gioco e del videogioco, considerandoli all'interno di un quadro unitario — vale a dire una cornice teorica che li interpreta come manifestazioni di una stessa attività umana fondamentale. È giunto ora il momento di articolare questa unità, mettendo a confronto due *media* che, pur condividendo la medesima essenza ludica — intesa come l'insieme delle caratteristiche fondative descritte da Huizinga e Caillois (libertà, separazione, incertezza, improduttività, regolamentazione, finzione) — si differenziano per materiali, linguaggi e potenzialità formative: i giochi da tavolo e i videogiochi. L'obiettivo di questo capitolo non è stabilire una gerarchia di valore, ma comprenderne le specificità, le sinergie e le rispettive vocazioni educative, riconoscendo a ciascuno un ruolo complementare in una didattica ludica e inclusiva.

Entrambi i *media* affondano le radici nelle caratteristiche fondative descritte da Huizinga e Caillois: sono attività libere, separate dalla realtà ordinaria, incerte nell'esito, improduttive, regolamentate e accompagnate dalla consapevolezza della finzione. I giochi da tavolo traducono queste proprietà in un'esperienza materiale e prossemica, fatta di pedine, dadi, *plance* e volti intorno a un tavolo; i videogiochi le incarnano in ambienti digitali simulati, dove l'interazione avviene attraverso schermi, controller e interfacce software. Come osserva Mäyrä, la cultura ludica contemporanea è attraversata da un *continuum* tra forme analogiche e digitali, piuttosto che da una frattura netta. In questa prospettiva, il confronto non si configura come un'opposizione, ma come un'esplorazione delle diverse modalità con cui il gioco può generare apprendimento, socialità e inclusione¹⁰³.

Il capitolo è articolato in quattro sezioni. Il primo paragrafo è dedicato ai giochi da tavolo e analizza le caratteristiche materiali e sociali, le evidenze educative e inclusive, e i limiti. Il secondo si concentra sui videogiochi, con attenzione all'interattività, alla

¹⁰³Mäyrä F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*, London, Sage.

simulazione, alle potenzialità inclusive e alle criticità. Il terzo paragrafo propone un confronto sistematico tra i due *media*, offrendo criteri di scelta per la progettazione didattica e delineando un ecosistema ludico integrato. Il quarto, infine, mette a fuoco le implicazioni per la *Media Education* e per una didattica inclusiva, fornendo raccomandazioni operative e prospettive future.

3.1 I giochi da tavolo: materialità, socialità e potenzialità educative

I giochi da tavolo accompagnano la storia dell'umanità ben prima che la scrittura ne fissasse le regole. Tracce archeologiche testimoniano che già nel 2600 a.C., nella Mesopotamia dei Sumeri, si giocava al Gioco Reale di Ur, un passatempo strutturato con percorsi, dadi e pedine, probabilmente legato a pratiche divinatorie e all'addestramento strategico delle élite. Nell'antico Egitto il Senet, diffuso in tutte le classi sociali, assunse col tempo un significato religioso: accompagnava il defunto nell'aldilà e, nel gesto di giocare, si recitavano formule sacre, mescolando intrattenimento, rituale e apprendimento. Nel mondo classico, il termine latino *ludus* indicava sia il gioco sia la scuola elementare, rivelando una connessione profonda che la modernità ha spesso dimenticato: per i Romani, imparare e giocare erano attività contigue, legate da una radice comune fatta di regole, esercizio e piacere¹⁰⁴. Nell'Oriente antico, giochi come il Go (Weiqi) in Cina e lo Shogi in Giappone venivano annoverati tra le arti che ogni persona colta doveva padroneggiare, accanto alla calligrafia, alla musica e alla pittura, e venivano praticati non solo come svago ma come strumenti di formazione del pensiero strategico, della pazienza e dell'autodisciplina. Questa profondità storica mostra che il gioco da tavolo non è mai stato soltanto un passatempo: è stato, ed è tuttora, un dispositivo culturale che le società hanno utilizzato per trasmettere valori, conoscenze e modelli di comportamento, ben prima che la pedagogia contemporanea ne riscoprisse il potenziale educativo.

¹⁰⁴Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

A differenza del videogioco, che affida la propria esistenza a schermi e circuiti, il gioco da tavolo è un *medium* intrinsecamente materiale. Plance, carte, dadi, segnalini, miniature, clessidre, gettoni, plance individuali e tabelloni comuni costituiscono un ecosistema di oggetti che si toccano, si spostano, si scambiano, si impilano. Questa fisicità non è un dettaglio accessorio, ma il fondamento di un'esperienza cognitiva e sensoriale che coinvolge simultaneamente vista, tatto e, in molti casi, anche l'udito – il suono dei dadi che rotolano, lo scatto di una carta che viene girata, il tintinnio dei segnalini. Da una prospettiva pedagogica, la manipolazione diretta di materiali concreti è un potente vettore di apprendimento, specialmente nell'età evolutiva. La ricerca in ambito neuro-didattico ha mostrato che l'interazione con oggetti fisici attiva circuiti neurali legati alla cognizione *embodied*, favorendo lo sviluppo del pensiero logico-matematico, della motricità fine e della coordinazione occhio-mano, competenze che costituiscono la base per apprendimenti più astratti¹⁰⁵. Quando un bambino sposta una pedina su una plancia numerata, non sta semplicemente eseguendo un'istruzione: sta costruendo, attraverso il corpo, una rappresentazione mentale dello spazio, della quantità e della successione. I materiali montessoriani – cilindri, incastri, regoli, lettere smerigliate – avevano già intuito questo principio, offrendo ai bambini oggetti strutturati da manipolare liberamente in un contesto di apprendimento auto-diretto; i giochi da tavolo contemporanei estendono questa logica a tutte le età, proponendo sfide cognitive mediate dalla concretezza dei componenti¹⁰⁶.

La socialità è il secondo pilastro che definisce il gioco da tavolo e lo differenzia in modo sostanziale dal videogioco. Intorno a un tavolo ci si siede, ci si guarda in faccia, si condividono non solo le regole del gioco ma un intero spazio emotivo e relazionale fatto di sguardi, sorrisi, smorfie di disappunto, esclamazioni, silenzi, trattative. Questa prossimità fisica rende il gioco da tavolo un laboratorio di competenze socio-emotive di straordinaria efficacia, perché obbliga i partecipanti a gestire in tempo reale la frustrazione della sconfitta, l'euforia della vittoria, la tensione della competizione, la necessità di cooperare, l'arte della negoziazione e il rispetto dei turni. Ligabue ha osservato che i giochi da tavolo, in particolare quelli cooperativi, insegnano a collaborare

¹⁰⁵Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

¹⁰⁶Montessori M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma, Opera nazionale Montessori.

e a rispettare regole condivise, permettendo a ciascun partecipante di trovare un proprio ruolo all'interno del gruppo senza l'assillo di una *competizione* esasperata¹⁰⁷. Nei giochi cooperativi – si pensi a esempi come *Pandemic*, *Hanabi*, *The Mind* o *Mysterium* – non esiste un vincitore individuale: si vince insieme o si perde insieme. Questa dinamica ha implicazioni educative profonde. Lyons, nella sua ampia trattazione sui giochi cooperativi a scuola, ha mostrato che tali attività favoriscono la gentilezza, riducono i comportamenti aggressivi, sviluppano l'empatia e promuovono un senso di appartenenza al gruppo, poiché nessuno può essere escluso o eliminato dalla partita¹⁰⁸. Per uno studente con difficoltà relazionali o con disturbi dello spettro autistico, che spesso fatica a decodificare le regole implicite dell'interazione sociale, un gioco cooperativo con regole trasparenti e ruoli definiti può rappresentare un ambiente sicuro e prevedibile in cui esercitare le proprie competenze sociali senza l'ansia del giudizio.

Anche i giochi competitivi, d'altra parte, offrono preziose opportunità educative, a patto che siano gestiti con consapevolezza dall'adulto di riferimento. La competizione regolata insegna a misurarsi con l'altro in un quadro di lealtà, a riconoscere il valore dell'avversario, ad accettare la sconfitta come parte del gioco e non come un verdetto sulla propria persona¹⁰⁹. In un'epoca in cui i bambini sono spesso iper-protetti dall'esperienza della frustrazione, il gioco da tavolo offre un contesto protetto – il “cerchio magico” di Huizinga – in cui perdere non ha conseguenze reali e può essere vissuto come un'occasione per imparare, migliorare e riprovare¹¹⁰. Questa dimensione di “fallimento produttivo”, già richiamata nei capitoli precedenti, trova nei giochi da tavolo un'incarnazione particolarmente felice, perché l'errore è immediatamente visibile a tutti e può essere discusso, analizzato e corretto collettivamente nel corso della partita o nel successivo *debriefing*.

La varietà tipologica dei giochi da tavolo contemporanei è un ulteriore elemento di ricchezza che merita di essere esplorato in chiave educativa. Hinebaugh, nel suo pionieristico lavoro sull'educazione attraverso i giochi da tavolo, ha proposto una classificazione che aiuta a orientarsi in questo panorama: giochi di strategia, giochi di

¹⁰⁷Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.

¹⁰⁸Lyons S. (2024). *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson.

¹⁰⁹Caillouis R. (2017). *I giochi e gli uomini*. Milano, Bompiani-Firenze, Giunti

¹¹⁰Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*, Torino, Einaudi.

parole e linguaggio, giochi di matematica e logica, giochi di simulazione storica, giochi di ruolo da tavolo, giochi di carte¹¹¹. I giochi di strategia – dagli scacchi ai moderni “giochi in stile tedesco” come *Carcassonne*, *Ticket to Ride* o *Azul* – allenano il pensiero critico, la pianificazione a medio e lungo termine, la capacità di valutare rischi e opportunità e la flessibilità nell’adattare la propria strategia alle mosse altrui. I giochi di ruolo da tavolo, come *Dungeons & Dragons* o i più recenti giochi di ruolo narrativi, costituiscono un *medium* di straordinaria potenza per lo sviluppo della creatività narrativa, dell’immedesimazione, del *problem solving* collaborativo e della capacità di assumere prospettive multiple: il giocatore deve costruire e interpretare un personaggio con una storia, delle motivazioni e dei limiti, negoziando le proprie azioni con quelle degli altri all’interno di una trama condivisa¹¹². I giochi di carte, siano essi di strategia come *Magic: The Gathering* o di deduzione come *The Crew*, allenano la gestione delle risorse, la memoria, il pensiero probabilistico e la capacità di leggere le intenzioni degli avversari. Infine, i cosiddetti *party game* – *Dixit*, *Codenames*, *Just One* – fanno leva sulla creatività linguistica, sull’associazione di idee, sull’intuizione e sulla comunicazione empatica, e possono essere utilizzati efficacemente per sviluppare competenze comunicative e per favorire l’inclusione di parlanti non nativi o di studenti con difficoltà di espressione verbale.

La ricerca scientifica ha iniziato a produrre prove significative sull’efficacia educativa dei giochi da tavolo, andando oltre le semplici esperienze personali e fornendo basi più solide a questo ambito di studio. Una revisione sistematica della letteratura condotta da Sousa e colleghi, pubblicata nel 2025, ha analizzato gli studi sul *board game-based learning* in contesti scolastici, rilevando che i giochi da tavolo sono utilizzati con successo in una molteplicità di ambiti disciplinari – dalla matematica alle scienze, dalla storia all’educazione civica, dalle lingue straniere all’economia – e che i loro benefici si estendono anche allo sviluppo di competenze trasversali come il *problem solving*, la collaborazione, la comunicazione e il pensiero critico¹¹³. Lo studio ha inoltre messo in luce che i risultati più promettenti si ottengono quando i giochi non sono proposti come

¹¹¹Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

¹¹²Maragliano A. (2020). *Edu-larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, Franco Angeli.

¹¹³Sousa C., Rye S., Sousa M., Torres P. J., Perim C., Mansuklal S. A., Ennami F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160591.

attività isolate o ricreative, ma sono integrati in un percorso curricolare coerente, accompagnati da una fase di *debriefing* strutturato in cui gli studenti, guidati dal docente, riflettono sulle strategie adottate, sugli errori commessi e sulle connessioni tra l'esperienza di gioco e i contenuti disciplinari. Conti, Giangrande e Lo Forte, attraverso il modello *EduTable* sviluppato in una ricerca condotta a Monreale, hanno proposto un approccio sistematico all'uso dei giochi da tavolo in classe, basato su principi di neurodidattica e di didattica ludica, offrendo schede operative che guidano l'insegnante nella scelta del gioco, nella conduzione dell'attività e nella valutazione degli apprendimenti¹¹⁴. I risultati della sperimentazione, condotta in diverse scuole primarie e secondarie di primo grado, hanno mostrato miglioramenti significativi nell'attenzione, nella memoria di lavoro e nelle competenze logico-matematiche degli studenti, insieme a un aumento della motivazione e del benessere percepito in classe.

Sul versante dell'inclusione, i giochi da tavolo presentano un profilo complesso, fatto di opportunità e di criticità che devono essere affrontate con consapevolezza progettuale. Da un lato, la materialità del gioco da tavolo può rappresentare un vantaggio per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento o con fragilità cognitive, perché la tangibilità degli oggetti facilita la comprensione di concetti astratti – una sequenza di punti su una plancia è più facile da afferrare di un display digitale pieno di icone – e permette di ancorare il ragionamento a referenti concreti. Inoltre, il ritmo più lento e socialmente negoziato del gioco da tavolo – rispetto alla rapidità di molti videogiochi – può essere più accogliente per studenti con difficoltà di attenzione o con ansia da prestazione, che trovano nel tempo disteso della partita uno spazio per pensare, sbagliare e correggersi senza la pressione del timer. Dall'altro lato, la materialità stessa può diventare una barriera: componenti di piccole dimensioni o difficili da manipolare possono escludere studenti con disabilità motorie; plance visivamente complesse possono mettere in difficoltà studenti con disturbi della visione o con difficoltà di elaborazione visuo-spaziale; regolamenti troppo articolati possono risultare ostici per studenti con difficoltà cognitive o con scarse competenze linguistiche.

¹¹⁴Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

Heron, nel suo volume recente, ha affrontato organicamente queste problematiche, proponendo un quadro di riferimento per progettare giochi da tavolo accessibili senza sacrificarne la profondità e il divertimento¹¹⁵. Il *Meeple Centred Design* – il nome gioca sul termine “meeple”, che indica le sagome di legno usate in molti giochi moderni – pone al centro del processo progettuale le esigenze di giocatori con diverse abilità, e suggerisce soluzioni concrete: l’uso di componenti tattilmente differenziati per permettere il riconoscimento al tatto, l’adozione di palette cromatiche ad alto contrasto e di font ad alta leggibilità, la progettazione di regolamenti stratificati che possano essere semplificati senza perdere il cuore del gioco, l’eliminazione di meccanismi che richiedono velocità di esecuzione o abilità motorie fini, e la possibilità di giocare in modalità cooperativa anche giochi originariamente competitivi. In una prospettiva educativa, queste indicazioni si traducono nella necessità di scegliere giochi che permettano a tutti di partecipare attivamente, e di essere pronti ad adattare regole, materiali e tempi alle caratteristiche del gruppo. Un insegnante che voglia utilizzare un gioco da tavolo in una classe inclusiva non deve limitarsi a prendere la scatola dallo scaffale e leggere il regolamento, ma deve analizzare preventivamente il gioco, individuare le possibili barriere e preparare varianti e facilitazioni. Questa competenza – che potremmo chiamare “analisi critica del gioco a fini educativi” – è una componente essenziale della formazione degli insegnanti alla didattica ludica, e richiede sia una solida conoscenza delle meccaniche di gioco, sia una sensibilità pedagogica e inclusiva.

Non vanno taciuti i limiti dei giochi da tavolo, che emergono con chiarezza soprattutto quando li si confronta con i videogiochi. In primo luogo, i giochi da tavolo non possono adattare dinamicamente e automaticamente la difficoltà alle capacità del giocatore: nei videogiochi, algoritmi sofisticati possono aumentare o diminuire la sfida in tempo reale, mentre nel gioco da tavolo questo adattamento richiede l’intervento attivo del mediatore, che può introdurre handicap, modificare le regole o fornire suggerimenti. In secondo luogo, i giochi da tavolo richiedono la compresenza fisica dei partecipanti: questo costituisce un ostacolo in contesti di didattica a distanza, per studenti ospedalizzati o per classi in cui sono presenti studenti che non possono frequentare regolarmente. Le versioni digitali di giochi da tavolo, sempre più diffuse su piattaforme come *Board Game Arena*,

¹¹⁵Heron M.J. (2024). *Tabletop Game Accessibility: Meeple Centred Design*, Boca Raton, CRC Press.

Tabletopia o *Tabletop Simulator*, mitigano questo problema ma, di fatto, trasformano l'esperienza in una forma ibrida che, per molti versi, assomiglia più a un videogioco che a un gioco da tavolo tradizionale. In terzo luogo, il gioco da tavolo sconta talvolta un pregiudizio generazionale: in una cultura giovanile dominata dall'immagine, dallo schermo e dalla rapidità, il tavolo, le pedine e i dadi possono apparire “roba vecchia”, meno coinvolgente di un videogioco. Superare questo pregiudizio non significa rinunciare ai giochi da tavolo, ma piuttosto accompagnare gli studenti a scoprire il piacere di un'esperienza diversa, più lenta e più densa dal punto di vista relazionale, che risponde a bisogni di socialità autentica sempre più avvertiti in una società iperconnessa ma emotivamente impoverita. Infine, come per ogni strumento didattico, l'efficacia del gioco da tavolo dipende in modo cruciale dalla competenza del docente: senza una preparazione adeguata – che includa la conoscenza dei giochi, la capacità di condurre il debriefing, la gestione delle dinamiche di gruppo e la valutazione degli apprendimenti – il rischio è che il gioco resti una parentesi piacevole ma sterile, o peggio che amplifichi le disuguaglianze invece di ridurle¹¹⁶.

Nonostante questi limiti, le potenzialità educative dei giochi da tavolo appaiono solide e distintive. La loro materialità impegna il corpo e i sensi in un apprendimento incarnato; la loro socialità diretta allena competenze relazionali che nessuna interazione digitale può sostituire integralmente; la loro varietà tipologica consente di coprire un ampio spettro di obiettivi didattici, dal potenziamento cognitivo allo sviluppo emotivo e sociale; la loro natura di “cerchio magico” sospende le conseguenze del mondo reale e crea uno spazio protetto in cui l'errore è parte del processo e non uno stigma. In un panorama educativo che cerca strumenti per motivare, includere e sviluppare competenze autentiche, il gioco da tavolo non è un reperto del passato ma una risorsa viva e in evoluzione, capace di dialogare con le tecnologie digitali senza farsene assorbire. Come osserva Hinebaugh, i giochi da tavolo sono una delle più antiche e potenti tecnologie educative mai create dall'uomo e la loro riscoperta in ambito scolastico non è una moda nostalgica, ma il recupero di una saggezza pedagogica che la civiltà dello schermo rischia di far dimenticare¹¹⁷.

¹¹⁶Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

¹¹⁷Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

3.2 I videogiochi: interattività, simulazione e potenzialità educative

Se il gioco da tavolo affida la propria forza educativa alla materialità, alla compresenza fisica e alla lentezza riflessiva, il videogioco sposta l'esperienza ludica in una dimensione governata dall'interattività digitale, dalla simulazione immersiva e da un regime di *feedback* immediato e personalizzato. I videogiochi rappresentano oggi uno dei fenomeni culturali, economici e sociali più rilevanti del panorama mediale contemporaneo: secondo i dati più recenti, l'industria videoludica globale supera per fatturato quella cinematografica e musicale messe insieme, e la platea dei giocatori si estende a tutte le fasce d'età e a tutti i ceti sociali, superando ormai i tre miliardi di persone nel mondo¹¹⁸. Sarebbe un errore, tuttavia, considerare il videogioco unicamente come un prodotto dell'industria dell'intrattenimento. Come ha osservato Mäyrä, i videogiochi costituiscono una forma culturale complessa, che intreccia elementi del cinema, della letteratura, dell'architettura, della musica e delle arti visive in un'esperienza interattiva unica, dotata di un proprio linguaggio espressivo e di proprie strategie retoriche¹¹⁹. In questa prospettiva, il videogioco non è soltanto uno strumento didattico – un mezzo per insegnare contenuti – ma è esso stesso un oggetto di studio, un *medium* da analizzare criticamente, un ambiente di apprendimento informale che merita di essere compreso nelle sue specificità linguistiche e culturali.

La storia del videogioco, benché relativamente breve rispetto a quella millenaria dei giochi da tavolo, è segnata da un'evoluzione tecnologica rapidissima che in pochi decenni ha trasformato semplici esperimenti di laboratorio in mondi persistenti abitati da milioni di persone. Dai primi esperimenti degli anni Cinquanta e Sessanta – come *Tennis for Two* (1958) e *Spacewar!* (1962) – passando per l'esplosione commerciale degli arcade negli anni Settanta con *Pong* (1972) e *Space Invaders* (1978), fino all'avvento delle console domestiche, dei personal computer, di Internet e della realtà virtuale, il videogioco ha sviluppato un linguaggio specifico fatto di meccaniche, dinamiche, estetiche e narrative

¹¹⁸Mäyrä F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*, London, Sage.

¹¹⁹*Ivi.*

interattive¹²⁰. Questa evoluzione non è stata soltanto tecnica, ma ha progressivamente ampliato le possibilità espressive del *medium*: se i primi videogiochi erano puramente basati su abilità motorie e tempi di reazione, i titoli contemporanei spaziano dalle simulazioni storiche ai giochi di ruolo narrativi, dai puzzle game ai sandbox creativi, dai *serious game* progettati per l'apprendimento ai giochi d'autore che affrontano temi esistenziali e sociali. Accordi Rickards sottolinea come il videogioco sia oggi un *medium* maturo, capace di affrontare qualsiasi tematica e di rivolgersi a qualsiasi pubblico, e la cui storia si intreccia con la storia culturale e tecnologica della seconda metà del Novecento¹²¹.

La specificità che distingue il videogioco da ogni altro *medium* è l'interattività. A differenza del cinema, del romanzo o del teatro, in cui lo spettatore o il lettore assiste a una narrazione predefinita, il videogioco richiede un'azione continua e significativa da parte del fruitore, e risponde a tale azione modificando lo stato del sistema e lo svolgimento dell'esperienza. Antinucci ha definito il videogioco come il primo medium veramente "attivo" nella storia della comunicazione, poiché senza l'input del giocatore l'opera rimane inerte, un insieme di codice ineseguito¹²². Questa proprietà ha conseguenze profonde dal punto di vista cognitivo ed educativo. Nel videogioco, l'apprendimento non è separato dall'azione, ma coincide con essa: il giocatore impara facendo, sbagliando, correggendosi, sperimentando strategie alternative in un ciclo continuo di ipotesi, azione, *feedback* e revisione che richiama il modello dell'apprendimento esperienziale di Kolb, già citato nel secondo capitolo¹²³. A differenza di quanto accade in molti contesti scolastici tradizionali, dove lo studente riceve prima la teoria e poi la applica, nel videogioco la teoria emerge gradualmente dalla pratica, attraverso un processo induttivo di scoperta e generalizzazione.

La natura interattiva si accompagna a una capacità simulativa che non ha eguali in altri *media*. Un videogioco può simulare il volo di un aereo, la gestione di una città, l'evoluzione di un ecosistema, una battaglia storica, un esperimento scientifico, un

¹²⁰ Accordi Rickards D. (2020). *Breve storia del videogioco*, Roma, Carocci.

¹²¹ *Ibidem*

¹²² Antinucci F. (2011). *La scuola si è rotta. Perché cambia il modo di imparare*, Bari, Laterza.

¹²³ Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

intervento chirurgico, e può farlo con un grado di realismo e di complessità che permette al giocatore di esplorare dinamiche sistemiche in modo diretto e coinvolgente. Gee ha analizzato in profondità come i buoni videogiochi incorporino principi di apprendimento altamente efficaci: presentano problemi ben ordinati, offrono sfide calibrate al limite delle capacità del giocatore, forniscono *feedback* immediati e contestualizzati, permettono di assumere ruoli e identità diversi, creano ambienti sicuri in cui sperimentare senza rischi reali, e incoraggiano una postura attiva e riflessiva nei confronti del sapere¹²⁴. In un videogioco ben progettato, il giocatore non è un ricettore passivo di informazioni, ma un agente che costruisce attivamente la propria comprensione del sistema attraverso l'interazione e la riflessione sull'esperienza.

La varietà dei generi videoludici è estremamente vasta e ciascun genere presenta specifiche potenzialità per l'apprendimento. I giochi di simulazione e strategia – come *Civilization*, *SimCity*, *Kerbal Space Program*, *Cities: Skylines* – permettono di esplorare sistemi complessi e di comprenderne le dinamiche interne, sviluppando il pensiero sistemico, la pianificazione a lungo termine, la gestione di risorse e vincoli, e la capacità di prevedere le conseguenze delle proprie decisioni. In *Civilization*, ad esempio, il giocatore deve gestire una civiltà dalla preistoria all'era spaziale, prendendo decisioni su economia, diplomazia, ricerca scientifica e sviluppo culturale, e sperimentando in prima persona le interazioni tra queste dimensioni. In *Kerbal Space Program*, il giocatore progetta e lancia razzi e sonde spaziali, imparando – spesso per tentativi ed errori – i principi della fisica orbitale, dell'aerodinamica e dell'ingegneria aerospaziale. Questi giochi non sono nati con finalità didattiche, ma la loro complessità sistemica e la loro fedeltà simulativa li rendono strumenti potenti per l'apprendimento di concetti scientifici, storici ed economici.

I giochi di ruolo digitali – dalle serie *Final Fantasy* e *The Elder Scrolls* fino a *The Witcher* e *Disco Elysium* – immergono il giocatore in narrazioni ramificate, spesso caratterizzate da scelte morali complesse che influenzano lo sviluppo della storia e le relazioni con gli altri personaggi. Questi giochi stimolano l'immedesimazione, il ragionamento morale, la comprensione di punti di vista diversi dal proprio e la capacità

¹²⁴Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

di valutare le conseguenze etiche delle proprie azioni. Gee parla di “identità proiettiva” per descrivere il modo in cui il giocatore si identifica con il personaggio mantenendo al contempo una distanza critica: è sé stesso e insieme è un altro, e questa doppia consapevolezza favorisce lo sviluppo della teoria della mente e della capacità di *perspective taking*¹²⁵. I giochi di ruolo online, in particolare, aggiungono a tutto questo una dimensione sociale e collaborativa: in titoli come *World of Warcraft* o *Final Fantasy XIV*, i giocatori devono coordinarsi in gruppi per affrontare sfide complesse, sviluppando competenze di *leadership*, comunicazione e gestione dei conflitti in un contesto di pratica autentica.

I *puzzle game* e i *platform* – *Portal*, *The Witness*, *Celeste* – costituiscono una palestra per il *problem solving* creativo e la perseveranza. In *Portal*, il giocatore deve risolvere enigmi spaziali utilizzando un dispositivo che crea portali dimensionali, e impara progressivamente le leggi che governano questo mondo immaginario, formulando e testando ipotesi in un ciclo continuo. *The Witness* presenta centinaia di enigmi basati su griglie, che insegnano al giocatore, senza una sola parola di tutorial, un linguaggio visivo sempre più complesso: un perfetto esempio di apprendimento induttivo e di scaffolding implicito. *Celeste*, oltre a essere un *platform* di precisione, affronta temi legati alla salute mentale, all’ansia e all’accettazione di sé, dimostrando come un videogioco possa coniugare sfida meccanica e profondità narrativa.

I *sandbox* e i giochi di costruzione – *Minecraft*, *Terraria*, *Roblox*, *Dreams* – offrono ambienti aperti in cui la creatività e la collaborazione sono le principali leve di apprendimento. *Minecraft*, in particolare, è diventato un fenomeno culturale e educativo globale, utilizzato in migliaia di scuole per insegnare geometria, storia, scienze, programmazione e educazione civica, grazie alla sua natura aperta e alla possibilità di costruire e modificare l’ambiente di gioco¹²⁶. La versione *Education Edition* offre strumenti specifici per la didattica, inclusi mondi predefiniti su temi curricolari, un editor di codice visuale e funzionalità per la gestione della classe. La ricerca ha mostrato che l’uso di *Minecraft* in contesti educativi può migliorare la motivazione, la creatività, la

¹²⁵Gee J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, Palgrave Macmillan.

¹²⁶Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

collaborazione e persino le competenze di letto-scrittura, poiché i bambini sono spinti a leggere e scrivere per documentare le proprie creazioni e comunicare con i compagni¹²⁷.

I *serious game*, infine, costituiscono una categoria progettata esplicitamente per scopi educativi, formativi o di cambiamento comportamentale. A differenza dei giochi commerciali, che vengono successivamente “piegati” a finalità didattiche, i *serious game* integrano gli obiettivi di apprendimento nelle meccaniche di gioco fin dalla fase di progettazione¹²⁸. Esempi di questa categoria includono giochi per l’apprendimento delle lingue, simulatori per la formazione professionale, giochi per l’educazione alla salute, per la prevenzione del bullismo e per lo sviluppo di competenze socio-emotive. Terras e Boyle hanno esaminato le opportunità e le sfide dei *serious game* per persone con disabilità intellettiva, mostrando come questi strumenti possano essere utilizzati per insegnare abilità sociali, vita indipendente e sicurezza online, in un ambiente protetto e motivante¹²⁹. Tuttavia, gli stessi autori avvertono che lo sviluppo di *serious game* efficaci richiede un delicato equilibrio tra obiettivi educativi e coinvolgimento ludico, e che troppo spesso i *serious game* peccano di “didattismo”, risultando noiosi e privi della scintilla che rende un gioco veramente coinvolgente.

Sul versante dell’inclusione, i videogiochi offrono potenzialità straordinarie, che la ricerca sta iniziando a documentare in modo sempre più sistematico. La loro natura digitale consente un livello di personalizzazione dell’esperienza che nessun gioco da tavolo può eguagliare: opzioni di accessibilità come sottotitoli personalizzabili per non udenti, comandi rimappabili per persone con disabilità motorie, modalità ad alto contrasto e sintesi vocale per ipovedenti, regolazione della velocità di gioco, assistenza alla mira e feedback aptici permettono a giocatori con diverse disabilità di fruire dell’esperienza in autonomia. Palmquist, Jedel e Goethe, nel loro volume *Universal Design in Video Games*, hanno sistematizzato l’applicazione dei principi dell’Universal Design for Learning al *medium* videoludico, mostrando come sia possibile progettare giochi che siano accessibili, inclusivi e rappresentativi fin dalla fase di ideazione, senza attendere il

¹²⁷Schrier K., Kowert R., Leonard D. (2022). *Learning, Education & Games: Volume Four: 50 Games to Use for Inclusion, Equity, and Justice*, Pittsburgh, ETC Press.

¹²⁸Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.

¹²⁹Terras M.M., Boyle E.A. (2018). The opportunities and challenges of serious games for people with an intellectual disability. *British Journal of Educational Technology*, 49(4).

mercato o le richieste dell'utenza. Il volume analizza casi di studio, propone linee guida operative e discute le implicazioni etiche e sociali di un design veramente inclusivo, offrendo un quadro di riferimento prezioso anche per la progettazione di videogiochi educativi. Sul fronte commerciale, titoli come *The Last of Us Part II* hanno stabilito nuovi standard di accessibilità, con oltre sessanta opzioni configurabili che coprono disabilità visive, uditive e motorie, dimostrando che l'eccellenza ludica e l'inclusività non sono affatto in contraddizione.

La ricerca scientifica ha fornito evidenze significative sull'efficacia dei videogiochi per l'apprendimento e l'inclusione, con particolare attenzione alle popolazioni neurodivergenti. La revisione sistematica condotta da Carotenuto, Giordano e Russo, pubblicata nel 2025, ha analizzato venticinque studi *peer-reviewed* sugli effetti dei videogiochi sulle funzioni esecutive e sulla memoria di lavoro in individui con ADHD, disturbi dello spettro autistico e disturbi specifici dell'apprendimento. I risultati della metanalisi indicano che i videogiochi d'azione e gli *exergame* (giochi che combinano attività fisica e interazione digitale) mostrano effetti positivi sul potenziamento delle funzioni esecutive, in particolare l'attenzione selettiva e il controllo inibitorio, mentre i *serious game* progettati *ad hoc* sembrano particolarmente efficaci nel supportare la memoria di lavoro. Complessivamente, i videogiochi emergono come strumenti promettenti per l'educazione inclusiva, grazie alla loro natura interattiva, personalizzabile e socialmente abilitante¹³⁰. Parallelamente, Peconio e colleghi hanno esplorato l'uso didattico dei *serious game* in contesti sociali contemporanei, evidenziandone le potenzialità per lo sviluppo di abilità sociali, la prevenzione del bullismo e l'inclusione di studenti a rischio di marginalizzazione¹³¹.

Un aspetto particolarmente rilevante per la *Media Education* è che i videogiochi non sono soltanto veicoli di apprendimento disciplinare, ma essi stessi oggetti culturali da analizzare criticamente. Come osserva Pellegrini, richiamando il pensiero di Buckingham, la scuola, anziché limitarsi a utilizzare i *media* digitali come strumenti

¹³⁰Carotenuto F., Giordano A., Russo L. (2025). Multiple Ways in Which Video Games Make Education Inclusive: A Systematic Review of Cognitive Enhancement for Neurodivergent Learners, *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(6).

¹³¹Peconio G., di Furia M., Lombardi D., Toto G.A., Limone P. (2024). Educational and Didactic Use of Serious Games: Applications in Contemporary Social Life Settings. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*.

didattici, dovrebbe insegnare a comprenderli, decostruirli e valutarli criticamente: i videogiochi, in questa prospettiva, diventano un testo da leggere, un'opera di cui analizzare il linguaggio, le rappresentazioni, le ideologie implicite e i meccanismi persuasivi¹³². Analizzare con gli studenti la struttura narrativa di un gioco, le sue meccaniche di ricompensa, le rappresentazioni di genere, etnia e potere che veicola, le scelte di design che influenzano il comportamento del giocatore, significa educare a una cittadinanza digitale critica, capace di abitare i media con consapevolezza anziché subirli passivamente. Inoltre, il videogioco può essere utilizzato come oggetto di produzione creativa: piattaforme come *Scratch*, *RPG Maker*, *Twine* e lo stesso *Minecraft* permettono agli studenti di diventare autori di giochi, sviluppando competenze di progettazione, programmazione, narrazione e design che sono al cuore delle competenze del XXI secolo.

Anche i videogiochi, come i giochi da tavolo, presentano tuttavia limiti e criticità che è necessario riconoscere e affrontare con onestà. Il primo e più evidente è il divario digitale: l'uso di videogiochi in classe presuppone l'accesso a dispositivi aggiornati, connessioni Internet adeguate e competenze digitali di base da parte di insegnanti e studenti. Non tutte le scuole e non tutte le famiglie sono in grado di garantire queste condizioni, e il rischio è che il *game-based learning* digitale si trasformi in un ulteriore fattore di disuguaglianza, premiando gli studenti che provengono da contesti socioeconomicamente più favoriti ed escludendo quelli che già vivono situazioni di svantaggio¹³³. A questo si aggiungono i costi: le licenze di molti giochi commerciali possono essere onerose, e lo sviluppo di *serious game* di qualità richiede investimenti che non tutte le istituzioni educative possono sostenere. La rapida obsolescenza tecnologica rappresenta un ulteriore problema: un videogioco sviluppato per un sistema operativo o una console può diventare inutilizzabile nel giro di pochi anni, vanificando gli investimenti e costringendo a continui aggiornamenti.

Il secondo limite riguarda i possibili effetti negativi di un uso eccessivo o non regolato. Come si è accennato, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha riconosciuto il "gaming

¹³²Buckingham D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge, Polity Press, citato in Pellegrini S. (2025). *L'umano e il digitale nella pedagogia e nella didattica speciale. Nuove frontiere dell'inclusione educativa*, Roma, Anicia.

¹³³PNRR (2022). *Linee guida per la didattica digitale integrata*.

disorder” come una condizione clinica caratterizzata da perdita di controllo sul gioco, priorità assegnata al gioco rispetto ad altre attività e interessi, e continuazione del gioco nonostante le conseguenze negative. In ambito educativo, l’introduzione del videogioco in classe richiede quindi un accompagnamento critico e una regolazione consapevole, che educi gli studenti a un rapporto sano con il gioco digitale, prevenga fenomeni di dipendenza e isolamento, e promuova un uso equilibrato e finalizzato. L’insegnante non deve soltanto utilizzare il videogioco per insegnare, ma anche insegnare a utilizzare il videogioco in modo responsabile, inserendo questa riflessione in un più ampio percorso di educazione mediale.

Un terzo limite, spesso sottovalutato, è il rischio di *gamification* superficiale, anche questo già richiamato nel secondo capitolo. La tentazione di aggiungere punti, *badge* e classifiche a esercizi tradizionali, etichettando l’operazione come “didattica ludica”, è forte ma rischia di svuotare il gioco del suo potenziale trasformativo, riducendolo a un mero incentivo estrinseco che non modifica la struttura profonda dell’esperienza di apprendimento. Come osserva Fioretti, la *gamification* estrinseca può produrre un effetto motivazionale iniziale, ma tende a esaurirsi rapidamente, e può persino indebolire la motivazione intrinseca che è il vero motore dell’apprendimento duraturo¹³⁴. Un videogioco educativo efficace non è un “esercizio con le stelle”, ma un ambiente di apprendimento progettato con cura, in cui gli obiettivi didattici sono integrati nelle meccaniche di gioco in modo organico e trasparente.

Infine, non va dimenticato che il videogioco, per quanto interattivo e simulativo, non può sostituire integralmente la ricchezza dell’interazione faccia a faccia e della manipolazione materiale che caratterizzano il gioco da tavolo. La socialità mediata dallo schermo, anche quando è sincrona e vocalmente assistita, è qualitativamente diversa dalla socialità in presenza: mancano il contatto visivo, la comunicazione non verbale, la prossemica, la condivisione dello spazio fisico. Per questo, come si vedrà nel prossimo paragrafo, la didattica ludica più efficace non è quella che sceglie tra giochi da tavolo e videogiochi, ma quella che li integra in un ecosistema coerente, valorizzando le specificità

¹³⁴Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.

di ciascun *medium* e offrendo agli studenti una pluralità di esperienze ludiche che rispondano a bisogni educativi diversi.

3.3 Sinergie, differenze e prospettive educative tra giochi da tavolo e videogiochi

I due paragrafi precedenti hanno analizzato separatamente i giochi da tavolo e i videogiochi, mettendone in luce le specificità materiali, sociali e le potenzialità educative e inclusive. Occorre ora sintetizzare i risultati di questa analisi, operando un confronto sistematico che non si risolva in una sterile opposizione, ma che faccia emergere sinergie e complementarità, offrendo criteri utili per una progettazione didattica che sappia avvalersi di entrambi i media in modo integrato e consapevole.

Il punto di partenza è il riconoscimento di una radice comune. Giochi da tavolo e videogiochi condividono la medesima essenza ludica, quella magistralmente descritta da Huizinga e sistematizzata da Caillois: sono attività libere, circoscritte in uno spazio e in un tempo definiti, governate da regole imperative, il cui esito è incerto, il cui svolgimento è accompagnato da uno stato di tensione e di gioia, e che sono vissute con la consapevolezza di trovarsi in una dimensione separata dalla realtà ordinaria¹³⁵. Che si giochi su una plancia di cartone o su uno schermo, che si lancino dadi fisici o si attivi un generatore digitale di numeri casuali, il “cerchio magico” si attiva e produce i suoi effetti: sospende le conseguenze della vita reale, istituisce un ordine provvisorio ma perfetto, e genera uno spazio di sperimentazione protetta in cui l’errore non ha le stesse conseguenze che avrebbe fuori dal gioco. Mäyrä ha osservato che la cultura ludica contemporanea è attraversata da un *continuum* tra forme analogiche e digitali, e che la netta separazione tra “giochi da tavolo” e “videogiochi” è più il prodotto di categorie di mercato e di abitudini di consumo che una reale frattura ontologica¹³⁶. I giocatori, di fatto, transitano con disinvoltura da un *medium* all’altro, spesso praticando entrambi, e molte meccaniche di gioco – la gestione delle risorse, il piazzamento dei lavoratori, il *deck building*, la

¹³⁵Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*, Torino, Einaudi.

¹³⁶Mäyrä F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*, London, Sage.

narrazione ramificata – attraversano indifferentemente i due mondi, declinandosi ora in forma materiale, ora in forma digitale.

Questa radice comune non deve tuttavia oscurare le differenze sostanziali, che sono proprio ciò che rende i due *media* complementari anziché ridondanti. La prima e più evidente differenza riguarda la materialità e la modalità di interazione. Il gioco da tavolo è un *medium* tattile e prossemico: si toccano pedine, si mescolano carte, si lanciano dadi, e si è seduti intorno a un tavolo, gli uni di fronte agli altri, in uno spazio condiviso che è al tempo stesso fisico ed emotivo. Questa dimensione materiale e corporea attiva circuiti di apprendimento legati alla cognizione *embodied*, favorisce lo sviluppo della motricità fine e della coordinazione occhio-mano, e ancora il ragionamento a referenti concreti che possono essere manipolati, contati, spostati¹³⁷. Il videogioco, al contrario, è un *medium* digitale e interattivo: l'interfaccia è uno schermo, l'input avviene attraverso controller, tastiera, mouse o touch screen, e l'ambiente di gioco è una simulazione software che risponde in tempo reale alle azioni del giocatore. Questa smaterializzazione non è un impoverimento, ma un cambiamento di registro: se il gioco da tavolo allena la manipolazione concreta e la spazialità fisica, il videogioco allena la gestione di informazioni multiple su schermo, la rapidità decisionale, la familiarità con interfacce digitali, competenze sempre più richieste in una società informatizzata.

La seconda differenza riguarda la socialità. Entrambi i *media* possono ospitare esperienze cooperative e competitive, ma il tipo di socialità che generano è qualitativamente diverso. Il gioco da tavolo è un potente facilitatore di interazioni faccia a faccia: intorno a un tavolo ci si guarda, si negozia a voce, si leggono le espressioni del volto, si percepisce il clima emotivo del gruppo. Questa ricchezza comunicativa rende il gioco da tavolo un laboratorio privilegiato per lo sviluppo di competenze socio-emotive di base: il rispetto dei turni, la gestione della frustrazione, l'empatia, la capacità di leggere e interpretare i segnali non verbali. Ligabue ha osservato che i giochi cooperativi da tavolo insegnano a collaborare in modo autentico, poiché obbligano i giocatori a comunicare, a fidarsi e a prendere decisioni collettive in un contesto in cui ogni voce può essere ascoltata¹³⁸. Il videogioco, dal canto suo, può supportare forme di socialità altrettanto

¹³⁷Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.

¹³⁸Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.

intense, ma in modalità diverse: il *multiplayer online* permette di collaborare con persone fisicamente distanti, abbattendo le barriere geografiche e creando comunità che trascendono i confini dell'aula. Tuttavia, la comunicazione mediata dallo schermo – anche quando è supportata da *chat* vocali – è priva di molti dei segnali non verbali che arricchiscono l'interazione in presenza, e può risultare più povera dal punto di vista emotivo e relazionale. Non si tratta di stabilire quale forma di socialità sia “migliore”, ma di riconoscere che ciascuna risponde a bisogni diversi: il gioco da tavolo è insostituibile per costruire il gruppo-classe e allenare le competenze sociali di base, il videogioco è prezioso per sviluppare competenze di collaborazione a distanza e per includere studenti che, per ragioni fisiche, geografiche o psicologiche, non possono essere fisicamente presenti.

La terza differenza riguarda l'adattabilità e la personalizzazione dell'esperienza. Qui il videogioco gode di un vantaggio oggettivo: grazie all'algoritmo, può adattare dinamicamente la difficoltà alle capacità del giocatore, fornire *feedback* immediati e personalizzati, registrare i progressi e suggerire percorsi di miglioramento individualizzati. Come hanno mostrato Palmquist, Jedel e Goethe, i principi dell'Universal Design for Learning possono essere incorporati nel *software* videoludico in modo automatico e trasparente, offrendo opzioni di accessibilità configurabili che permettono a ciascun giocatore di modellare l'esperienza sulle proprie esigenze¹³⁹. Il gioco da tavolo, al contrario, è più “rigido” nella sua materialità: una volta stampate le regole e prodotti i componenti, l'adattamento richiede l'intervento attivo del mediatore umano – l'insegnante, l'educatore – che deve conoscere il gioco, saperlo analizzare criticamente e avere la competenza per modificare regole, materiali e tempi senza snaturarlo. Questa apparente debolezza è, al contempo, una forza: l'adattamento nel gioco da tavolo è un atto pedagogico consapevole, che richiede sensibilità, osservazione e relazione, e che può diventare esso stesso un'occasione di co-progettazione con gli studenti, i quali possono essere coinvolti nella creazione di varianti e facilitazioni. Heron, nel suo Meeple Centred Design, ha mostrato come la progettazione accessibile dei giochi

¹³⁹Palmquist A., Jedel I., Goethe O. (2025). *Universal Design in Video Games*, Cham, Springer.

da tavolo non sia una mera questione tecnica, ma un processo culturale che interroga il design, le comunità di giocatori e le pratiche educative¹⁴⁰.

La quarta differenza riguarda le modalità di apprendimento che ciascun *medium* tende a privilegiare. I giochi da tavolo, con il loro ritmo più lento e socialmente negoziato, sono particolarmente efficaci per l'apprendimento riflessivo: il giocatore ha tempo di pensare, di confrontarsi con gli altri, di analizzare le conseguenze delle proprie mosse, di tornare sui propri errori. I giochi di strategia da tavolo, gli scacchi, i giochi di ruolo cartacei, i giochi cooperativi di deduzione allenano la pianificazione, la memoria, il ragionamento logico e la capacità di argomentare le proprie scelte in un contesto dialogico. I videogiochi, con il loro *feedback* immediato e la loro capacità di presentare simultaneamente grandi quantità di informazioni, sono particolarmente adatti per l'apprendimento per scoperta, per lo sviluppo del pensiero sistemico e per l'esercizio di abilità che richiedono rapidità di elaborazione. La revisione sistematica di Carotenuto, Giordano e Russo ha mostrato che i videogiochi d'azione e gli *exergame* possono potenziare le funzioni esecutive – in particolare l'attenzione selettiva e il controllo inibitorio – in popolazioni neurodivergenti, mentre i *serious game* progettati *ad hoc* sono efficaci per la memoria di lavoro¹⁴¹. Si tratta di competenze diverse ma complementari, che una didattica ludica completa dovrebbe mirare a sviluppare entrambe, offrendo agli studenti occasioni di mettersi alla prova sia nella lentezza riflessiva del tavolo, sia nella reattività immersiva dello schermo. Andreoletti e Tinterri osservano che la varietà dei *media* ludici è una risorsa proprio perché ogni *medium* sollecita abilità differenti e può raggiungere studenti con stili cognitivi e preferenze diverse¹⁴².

Riconosciute le differenze, occorre ora chiedersi come queste possano tradursi in sinergie concrete nella pratica didattica. L'integrazione tra giochi da tavolo e videogiochi non è un'operazione macchinosa, ma una scelta progettuale che può assumere molteplici forme. Una prima modalità è l'alternanza ragionata: un percorso didattico può iniziare con un gioco da tavolo cooperativo per introdurre un tema, costruire il gruppo e far

¹⁴⁰Heron M.J. (2024). *Tabletop Game Accessibility: Meeple Centred Design*, Boca Raton, CRC Press.

¹⁴¹Carotenuto F., Giordano A., Russo L. (2025). Multiple Ways in Which Video Games Make Education Inclusive: A Systematic Review of Cognitive Enhancement for Neurodivergent Learners, *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(6).

¹⁴²Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

emergere le conoscenze ingenue degli studenti; proseguire con un videogioco di simulazione per approfondire il tema e permettere a ciascuno di esplorarlo al proprio ritmo, con *feedback* personalizzati; e concludersi con un gioco di ruolo da tavolo o un'attività di *debriefing* collettivo in cui gli studenti confrontano le esperienze, esplicitano gli apprendimenti e li collegano ai saperi disciplinari. Una seconda modalità è la transmedialità: uno stesso universo narrativo o uno stesso sistema di gioco può essere declinato sia in forma analogica sia in forma digitale, offrendo agli studenti la possibilità di sperimentare il medesimo contenuto attraverso canali sensoriali e cognitivi diversi. Esistono oggi numerosi giochi da tavolo che dispongono di versioni digitali fedeli (si pensi a *Carcassonne*, *Ticket to Ride*, *Pandemic* su piattaforme come *Board Game Arena*), così come esistono videogiocchi che hanno ispirato adattamenti da tavolo di successo, come *This War of Mine*, *Dark Souls* o *Stardew Valley*. Utilizzare entrambe le versioni permette di confrontare le due esperienze, di analizzare come il cambio di *medium* modifichi la percezione e le strategie e di sviluppare una competenza meta-mediale che è al cuore della *Media Education*. Una terza modalità è l'ibridazione: già oggi assistiamo a giochi da tavolo che si avvalgono di *app companion* per gestire aspetti complessi – il calcolo dei punteggi, la narrazione ramificata, gli effetti sonori, il timer – e a videogiocchi che emulano l'estetica e le dinamiche del tavolo, come gli adattamenti digitali di giochi di ruolo cartacei o i cosiddetti “*digital board game*” che simulano fisica e materialità. La realtà aumentata promette di fondere ancora più strettamente i due mondi, proiettando elementi digitali su superfici fisiche e permettendo interazioni ibride.

Sul piano dei criteri di scelta per la progettazione didattica, la domanda non è “qual è il *medium* migliore?”, ma “quale *medium* è più adatto per questo obiettivo, con questo gruppo, in questo contesto?”. La letteratura suggerisce alcune linee guida. In primo luogo, occorre partire dagli obiettivi di apprendimento: se l'obiettivo è sviluppare competenze sociali di base, comunicazione faccia a faccia, gestione dell'errore in pubblico, il gioco da tavolo cooperativo è probabilmente lo strumento più indicato; se l'obiettivo è esplorare un sistema complesso, simulare un fenomeno scientifico o offrire percorsi di recupero individualizzati con monitoraggio automatico dei progressi, un videogioco didattico o un simulatore può essere più efficace. In secondo luogo, occorre considerare le caratteristiche degli studenti: una classe con forti disparità nelle competenze digitali o con limitato accesso a dispositivi tecnologici potrà trarre maggior beneficio da giochi da

tavolo, mentre una classe di nativi digitali con familiarità con le interfacce videoludiche potrà essere più motivata da un approccio digitale o ibrido. In terzo luogo, occorre valutare il contesto logistico: disponibilità di dispositivi, connessioni, spazi, tempo. Un gioco da tavolo può essere allestito in pochi minuti in qualsiasi aula, mentre un videogioco può richiedere installazioni, account, aggiornamenti e una preparazione tecnica più onerosa. In quarto luogo, va considerata l'accessibilità: entrambi i media possono presentare barriere, e la scelta deve essere guidata da un'analisi attenta dei bisogni specifici degli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali, valutando quali barriere siano più facilmente abbattibili in un medium o nell'altro. Schrier e colleghi, nel loro volume dedicato a cinquanta giochi per l'inclusione, mostrano come la pluralità dei media ludici sia una risorsa proprio perché permette di offrire molteplici vie di accesso all'apprendimento, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning.

La prospettiva che emerge da questo confronto non è quella di un ecosistema in cui giochi da tavolo e videogiochi competono per accaparrarsi il tempo e l'attenzione di insegnanti e studenti, ma quella di un ecosistema ludico integrato, in cui ciascun *medium* offre il proprio specifico contributo e la loro combinazione produce un effetto superiore alla somma delle parti. In questo ecosistema, il gioco da tavolo porta la lentezza, la materialità, la prossimità fisica, la negoziazione in presenza, l'allenamento delle *competenze* sociali di base; il videogioco porta la reattività, la simulazione immersiva, il feedback immediato, la personalizzazione automatica, l'apertura a mondi complessi e a interazioni a distanza. Insieme, possono offrire agli studenti un'esperienza di apprendimento ricca, variegata e inclusiva, capace di rispondere a stili cognitivi, preferenze e bisogni differenti.

Per realizzare questo ecosistema, la formazione dei docenti è un passaggio irrinunciabile. Non si tratta solo di insegnare agli insegnanti a usare questo o quel gioco, ma di sviluppare una competenza più ampia, che Nesti definisce "competenza ludico-didattica"¹⁴³ e che Andreoletti e Tinterri declinano come capacità di analizzare criticamente i giochi, di allineare meccaniche e obiettivi di apprendimento, di gestire le dinamiche di gruppo, di condurre *debriefing* efficaci e di valutare gli apprendimenti in

¹⁴³Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

contesti ludici¹⁴⁴. Questa competenza deve essere trasversale ai due *media*: un insegnante formato sa riconoscere che un gioco da tavolo cooperativo e un videogioco di simulazione possono condividere la stessa meccanica di base (ad esempio, la gestione di risorse limitate per raggiungere un obiettivo comune) e sa progettare un percorso che parte dal tavolo e arriva allo schermo, o viceversa, in funzione degli obiettivi e del contesto. La sfida è quella di superare sia il pregiudizio “analogico” – che vede nel videogioco una perdita di tempo o un impoverimento dell’esperienza – sia il pregiudizio “digitale” – che considera il gioco da tavolo come un reperto del passato superato dalla tecnologia – per approdare a una visione matura e integrata del medium ludico in tutte le sue forme.

Le prospettive future, infine, si muovono nella direzione di una crescente ibridazione e transmedialità. Le tecnologie di realtà aumentata, già utilizzate in giochi come *Mansions of Madness* o *The Lord of the Rings: Journeys in Middle-earth*, permettono di sovrapporre strati digitali a plance e miniature fisiche, creando esperienze che non sono né puramente analogiche né puramente digitali, ma qualcosa di nuovo. Le piattaforme di gioco online come *Board Game Arena* e *Tabletopia* hanno reso possibile giocare a centinaia di giochi da tavolo a distanza, abbattendo le barriere geografiche e rendendo il gioco da tavolo accessibile anche in contesti di didattica a distanza o per studenti impossibilitati a frequentare. La frontiera del metaverso e dei mondi persistenti online promette di creare spazi virtuali in cui giocatori fisicamente distanti possono incontrarsi, parlare, manipolare oggetti virtuali e giocare insieme, in un’esperienza che cerca di restituire, per quanto possibile, la ricchezza comunicativa del tavolo. Sul versante dell’accessibilità, lo sviluppo di controller adattivi sempre più versatili e di interfacce cervello-computer potrebbe aprire le porte del gioco – e quindi dell’apprendimento ludico – a persone con disabilità motorie gravissime, realizzando il sogno di un’inclusione realmente universale.

In sintesi, il confronto tra giochi da tavolo e videogiochi non disegna uno scenario di competizione, ma di integrazione. Ciascun *medium* ha la propria storia, le proprie specificità, i propri punti di forza e di debolezza. La didattica ludica più matura e inclusiva non sceglie tra di essi, ma li utilizza entrambi, con consapevolezza e progettualità, riconoscendo che la varietà dei linguaggi ludici è una ricchezza e che la pluralità delle

¹⁴⁴Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

esperienze è il miglior antidoto contro ogni forma di esclusione. Come scriveva Huizinga, la civiltà sorge e si sviluppa nel e attraverso il gioco: una scuola che voglia essere all'altezza di questa eredità deve saper accogliere il gioco in tutte le sue forme, antiche e nuove, materiali e digitali, competitive e cooperative, perché in ciascuna di esse si nasconde un'opportunità di crescita, di scoperta e di incontro.

3.4 Implicazioni per la *Media Education* e per una didattica inclusiva

Il confronto articolato nei paragrafi precedenti non ha un valore meramente descrittivo o tassonomico, ma intende gettare le basi per una riflessione operativa sulle implicazioni che giochi da tavolo e videogiochi hanno per la *Media Education* e per la costruzione di una didattica autenticamente inclusiva. Se il capitolo ha mostrato che i due *media* condividono una radice ludica comune pur differenziandosi per materialità, socialità, adattabilità e modalità di apprendimento privilegiate, occorre ora tradurre queste consapevolezze in indicazioni utili per chi opera nella scuola e nei contesti educativi, affinché il gioco non resti un'intuizione occasionale ma diventi una risorsa strutturale.

Il primo contributo che giochi da tavolo e videogiochi offrono alla *Media Education* riguarda lo sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza mediale. Da tempo la ricerca in questo ambito ha superato una visione puramente strumentale dei *media* digitali, che li considera esclusivamente come supporti per veicolare contenuti disciplinari, per approdare a una prospettiva più matura che li riconosce come oggetti culturali complessi, portatori di linguaggi, retoriche, ideologie e modelli di comportamento che meritano di essere analizzati, decostruiti e compresi¹⁴⁵. In questa prospettiva, tanto i giochi da tavolo quanto i videogiochi costituiscono testi da leggere criticamente. Analizzare con gli studenti la struttura di un regolamento, le scelte di *design* che premiano certi comportamenti e ne scoraggiano altri, le rappresentazioni di genere, etnia e potere che un gioco veicola – siano esse veicolate da un'illustrazione su una carta o da un modello

¹⁴⁵Buckingham D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge, Polity Press, citato in Pellegrini S. (2025). *L'umano e il digitale nella pedagogia e nella didattica speciale. Nuove frontiere dell'inclusione educativa*, Roma, Anicia.

poligonale su schermo – significa educare a una cittadinanza critica, capace di abitare i media con consapevolezza anziché subirli passivamente. Un gioco da tavolo come *Monopoly*, ad esempio, può diventare l’occasione per discutere di capitalismo, rendita e disuguaglianza; un videogioco come *The Sims* può stimolare una riflessione sulla società dei consumi e sui modelli familiari; un gioco di ruolo *fantasy* può aprire un dialogo sugli stereotipi di genere e sulla rappresentazione dell’alterità. In tutti questi casi, il gioco non è soltanto il luogo in cui si apprende qualcosa, ma è esso stesso l’oggetto di apprendimento, il testo di cui si impara a riconoscere i meccanismi, le retoriche e le implicazioni etiche.

A questa dimensione analitica e decostruttiva, tipica della *Media Education*, si affianca una dimensione produttiva e creativa, altrettanto importante. Insegnare a leggere i giochi è il primo passo, mentre insegnare a scriverli è il passo successivo che completa il percorso di alfabetizzazione mediale. Piattaforme come *Scratch*, *RPG Maker*, *Twine*, *Bitsy*, *GB Studio* o lo stesso *Minecraft* permettono agli studenti di diventare autori di giochi, sviluppando competenze che spaziano dalla progettazione alla programmazione, dalla scrittura narrativa al *design* visivo e sonoro. Anche sul versante analogico, progettare un gioco da tavolo – definirne il tema, le regole, i materiali, testarlo con i compagni, rivederlo sulla base dei *feedback* – è un’attività didattica di straordinaria ricchezza, che mobilita competenze logiche, matematiche, linguistiche, grafiche e sociali in un progetto autentico e significativo. Progettare un gioco, sia esso analogico o digitale, è un’esperienza di apprendimento situato e *project-based* che incarna i principi del costruttivismo e del *learning by doing* cari a Dewey e a tutta la pedagogia attiva, e che ha il pregio di restituire allo studente un ruolo di produttore di cultura, non solo di consumatore.

Il secondo contributo, centrale per gli obiettivi di questo lavoro, riguarda l’inclusione. I paragrafi precedenti hanno mostrato come entrambi i *media* offrano strade per rendere l’apprendimento accessibile a tutti, ma anche come ciascuno presenti barriere specifiche che devono essere riconosciute e affrontate con consapevolezza progettuale. Il gioco da tavolo, con la sua materialità e il suo ritmo più lento, può essere più accogliente per studenti con difficoltà cognitive o con disturbi dell’attenzione, ma può escludere chi ha disabilità motorie o visive se i componenti non sono progettati in modo accessibile. Il videogioco, con la sua capacità di adattarsi dinamicamente e di offrire opzioni di

accessibilità configurabili, può includere studenti con disabilità sensoriali o motorie, ma rischia di escludere chi non ha accesso a dispositivi adeguati o chi non possiede le competenze digitali di base. La conclusione che emerge da questa analisi è che l'inclusione non sta in un *medium* piuttosto che nell'altro, ma nella capacità del docente di scegliere, adattare e combinare i media in funzione dei bisogni specifici dei propri studenti, in una logica di pluralità e di flessibilità che è il cuore stesso dell'Universal Design for Learning. Come sottolinea Pellegrini, l'inclusione educativa nell'era digitale passa attraverso un uso critico e flessibile delle tecnologie, capace di adattarsi ai bisogni di ciascuno senza rinunciare alla qualità dell'esperienza, e richiede una professionalità docente che integri competenze pedagogiche, disciplinari e tecnologiche in un quadro coerente¹⁴⁶.

In questa prospettiva, la formazione degli insegnanti alla didattica ludica inclusiva diventa un passaggio strategico. Non si tratta semplicemente di aggiungere un modulo su “giochi e apprendimento” ai percorsi di formazione iniziale e in servizio, ma di sviluppare una competenza ludico-didattica che attraversi trasversalmente la professionalità docente. Questa competenza include, secondo la letteratura, almeno cinque dimensioni: la conoscenza dei giochi e delle loro meccaniche, che permette di orientarsi nel panorama vastissimo dell'offerta ludica e di scegliere i giochi più adatti; la capacità di analizzare criticamente un gioco, individuandone le potenzialità educative, i messaggi impliciti, le curve di apprendimento e le possibili barriere; l'abilità di allineare gli obiettivi di apprendimento con le meccaniche di gioco, progettando percorsi didattici in cui il gioco non sia un'attività accessoria ma il cuore dell'esperienza; la padronanza delle tecniche di facilitazione e di debriefing, perché il gioco da solo non garantisce l'apprendimento, ma è la riflessione guidata sull'esperienza che trasforma l'azione ludica in conoscenza consapevole e trasferibile; e infine la capacità di osservare e valutare gli apprendimenti in contesti ludici, superando i limiti delle forme tradizionali di verifica e adottando approcci di *assessment as learning* che integrino *feedback* continui, autovalutazione e documentazione dei processi. Nesti, Andreoletti e Tinterri, pur con accenti diversi, convergono nel ritenere che senza questa competenza diffusa il gioco rischi di rimanere

¹⁴⁶Pellegrini S. (2025). *L'umano e il digitale nella pedagogia e nella didattica speciale. Nuove frontiere dell'inclusione educativa*, Roma, Anicia.

una pratica episodica, affidata all'entusiasmo individuale di pochi docenti, e di non dispiegare appieno il suo potenziale trasformativo¹⁴⁷.

Un ulteriore aspetto su cui la *Media Education* e la didattica inclusiva possono convergere è la prevenzione dei rischi legati al gioco, in particolare a quello digitale. Si è già ricordato che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha riconosciuto il *gaming disorder* come una condizione clinica, e che un uso eccessivo o non regolato dei videogiochi può avere conseguenze negative sul sonno, sul rendimento scolastico, sulla socializzazione e sul benessere psicologico. In una prospettiva di Media Education, la scuola non deve soltanto utilizzare i videogiochi per insegnare, ma deve anche insegnare a usarli in modo responsabile, consapevole ed equilibrato. Ciò significa affrontare in classe temi come la gestione del tempo di gioco, il riconoscimento dei meccanismi di ricompensa che possono indurre dipendenza, la distinzione tra socialità *online* e isolamento, la protezione della *privacy* e la gestione delle interazioni tossiche nelle comunità di gioco. Anche i giochi da tavolo non sono esenti da rischi: dinamiche competitive esasperate, comportamenti di *cheating*, esclusione dei giocatori meno abili o meno esperti sono fenomeni che possono manifestarsi intorno a un tavolo esattamente come in una partita *online*, e che richiedono la presenza di un adulto capace di osservare, intervenire e trasformare anche questi momenti in occasioni di apprendimento sociale ed etico. L'educazione al gioco, in tutte le sue forme, è dunque parte integrante di un'educazione mediale completa, che non si limita a insegnare a usare i media ma insegna a viverli in modo sano, critico e responsabile.

Guardando al futuro, le implicazioni per la ricerca e per la pratica educativa sono numerose e significative. Sul versante della ricerca, occorre produrre ulteriori evidenze empiriche che confrontino l'efficacia di giochi da tavolo e videogiochi su popolazioni diverse, in contesti diversi e per obiettivi di apprendimento diversi, superando la fase degli studi di caso e delle esperienze pilota per approdare a metanalisi e a *trial* controllati che possano consolidare le conoscenze attuali. In particolare, la ricerca dovrebbe approfondire le condizioni che rendono un'esperienza ludica veramente inclusiva: quali caratteristiche deve avere un gioco da tavolo per essere accessibile a studenti con

¹⁴⁷Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS; Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

disabilità visiva? Quali opzioni di accessibilità sono più efficaci in un videogioco educativo per studenti con ADHD? Quali strategie di *debriefing* funzionano meglio per trasformare un'esperienza di gioco in apprendimento trasferibile? A queste domande la letteratura inizia a fornire risposte – si pensi ai lavori di Heron per i giochi da tavolo e di Palmquist, Jedel e Goethe per i videogiochi – ma il campo è ancora largamente inesplorato e richiede un dialogo più stretto tra pedagogisti, psicologi, game designer e sviluppatori. Sul versante della pratica, la sfida più urgente è quella di traghettare la didattica ludica da esperienza pionieristica a pratica sistemica. Ciò richiede investimenti nella formazione degli insegnanti, nella dotazione tecnologica delle scuole, nello sviluppo di *serious game* di qualità che siano al tempo stesso coinvolgenti e didatticamente validi, e nella creazione di comunità di pratica in cui i docenti possano scambiarsi esperienze, materiali e strategie. Richiede inoltre un lavoro di sensibilizzazione culturale, che aiuti dirigenti scolastici, famiglie e opinione pubblica a superare lo stereotipo del gioco come attività “non seria” o come perdita di tempo, e a riconoscerne il valore educativo alla luce delle evidenze scientifiche e delle buone pratiche consolidate. La contrapposizione tra gioco e studio, che affonda le sue radici in una tradizione pedagogica severa e in una certa retorica mediatica, va sostituita con una visione più articolata e fondata, che riconosca nel gioco – in tutte le sue forme – un potente alleato per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale.

Le tendenze emergenti più promettenti si muovono nella direzione dell'ibridazione e della transmedialità, come già accennato nel paragrafo precedente. La crescente diffusione di piattaforme che permettono di giocare a giochi da tavolo in modalità digitale, lo sviluppo di *app companion* che arricchiscono l'esperienza analogica con suoni, animazioni e narrazioni ramificate, le sperimentazioni con la realtà aumentata che fondono oggetti fisici e strati digitali, e l'evoluzione dei controller adattivi e delle interfacce cervello-computer stanno rapidamente ridisegnando i confini tra i due media. Per la didattica, ciò significa che la distinzione tra “gioco da tavolo” e “videogioco” diventerà sempre più sfumata, e che la competenza dell'insegnante dovrà estendersi alla capacità di progettare e gestire esperienze ludiche ibride, che integrino materiali analogici e risorse digitali in modo fluido e significativo. Pellegrini osserva che l'umano e il digitale non sono poli contrapposti ma dimensioni da integrare in una pedagogia che sia al tempo

stesso radicata nella relazione e aperta alle possibilità della tecnologia, e questa integrazione trova nel gioco un terreno di applicazione elettivo¹⁴⁸.

In conclusione, le implicazioni per la *Media Education* e per la didattica inclusiva che emergono dal confronto tra giochi da tavolo e videogiochi sono ampie e articolate. Esse riguardano la capacità di leggere criticamente i giochi come testi mediali, di produrli creativamente, di sceglierli e adattarli in funzione dei bisogni di tutti gli studenti, di prevenirne i rischi e di coglierne le opportunità, di formare gli insegnanti a una competenza ludico-didattica trasversale e di costruire un ecosistema educativo in cui analogico e digitale coesistano e si potenzino reciprocamente. Non si tratta di aggiungere un tassello alla didattica tradizionale, ma di ripensare l'intero ambiente di apprendimento alla luce delle potenzialità che il medium ludico, nelle sue molteplici incarnazioni, mette a disposizione. La sfida, ambiziosa ma non utopistica, è quella di fare della scuola un luogo in cui il rigore dell'apprendimento e il piacere del gioco non siano percepiti come opposti, ma come due aspetti della medesima esperienza di crescita, scoperta e incontro con il mondo e con gli altri.

Il percorso compiuto in questo capitolo ha messo a confronto due *media* ludici che, pur condividendo la medesima essenza descritta da Huizinga e Caillois, si differenziano per materialità, modalità di interazione, forme di socialità e tipologie di apprendimento che tendono a promuovere. I giochi da tavolo, con la loro fisicità tattile e la loro socialità faccia a faccia, si confermano strumenti preziosi per lo sviluppo di competenze sociali di base, per l'apprendimento riflessivo e per la costruzione del gruppo-classe. I videogiochi, con la loro interattività profonda, la loro capacità simulativa e le loro possibilità di personalizzazione, si rivelano particolarmente adatti per l'apprendimento per scoperta, per lo sviluppo del pensiero sistemico e per l'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali, grazie alle opzioni di accessibilità sempre più evolute. Entrambi presentano limiti e criticità – dal divario digitale alla dipendenza, dalle barriere di accesso alla gamification superficiale – che richiedono consapevolezza e progettazione attenta. La prospettiva più feconda non è quella di scegliere tra i due media, ma di integrarli in un ecosistema ludico coerente, capace di offrire agli studenti una pluralità di esperienze e di

¹⁴⁸Pellegrini S. (2025). *L'umano e il digitale nella pedagogia e nella didattica speciale. Nuove frontiere dell'inclusione educativa*, Roma, Anicia.

rispondere alla varietà dei loro bisogni. Per la *Media Education*, ciò significa assumere il gioco, in tutte le sue forme, come oggetto di analisi critica, come strumento di produzione creativa e come ambiente di apprendimento inclusivo. La sfida per il futuro è quella di formare insegnanti dotati di una solida competenza ludico-didattica, di produrre ricerca empirica che guidi le scelte progettuali e di diffondere una cultura educativa che riconosca nel gioco non un nemico della serietà scolastica, ma un alleato insostituibile per la crescita di cittadini critici, creativi e consapevoli.

Capitolo 4

Un *case-study*: un laboratorio ludico in un centro socioeducativo¹⁴⁹

I capitoli precedenti hanno tracciato un percorso teorico e metodologico che, partendo dalle definizioni fondative del gioco e del videogioco, ha attraversato le principali teorie pedagogiche di riferimento, esplorato la didattica ludica e il *Game Based Learning*, analizzato il valore inclusivo del *medium* ludico e, infine, messo a confronto giochi da tavolo e videogiochi, evidenziandone sinergie, differenze e implicazioni per la *Media Education*. Questo percorso ha mostrato, con il supporto di una letteratura scientifica significativa, che il gioco – in tutte le sue forme – non è soltanto un'attività ricreativa, ma un ambiente di apprendimento potente, capace di attivare processi cognitivi, emotivi e sociali autentici, e di farlo in modo inclusivo, valorizzando le diversità e offrendo a ciascuno la possibilità di partecipare secondo le proprie capacità e i propri tempi.

Tuttavia, la teoria, per quanto solida, rischia di rimanere astratta se non viene messa alla prova nella concretezza della pratica educativa quotidiana. È per questo motivo che il presente capitolo conclusivo abbandona temporaneamente la riflessione teorica per immergersi in un'esperienza sul campo: un laboratorio ludico condotto dall'autore presso un centro socioeducativo rivolto a utenti adulti con disabilità intellettiva. L'obiettivo è duplice: da un lato, documentare e analizzare come il gioco possa fungere da strumento di osservazione delle competenze – cognitive, comunicative, relazionali, strategiche – in un contesto educativo non formale; dall'altro, mostrare come il gioco stesso possa contribuire allo sviluppo e al potenziamento di quelle stesse competenze, in un'ottica inclusiva e centrata sulla persona.

La scelta di un *case-study* come metodologia di indagine non è casuale. Nella tradizione della ricerca educativa, lo studio di caso rappresenta una strategia privilegiata

¹⁴⁹Il percorso laboratoriale commentato nel capitolo è stato condotto dall'autore presso un centro socioeducativo con cadenza settimanale. Le riflessioni e le osservazioni proposte fanno riferimento alle dinamiche emerse durante le sessioni di gioco e non viene fatto alcun riferimento ai dati personali dei partecipanti.

per esplorare fenomeni complessi all'interno del loro contesto reale, specialmente quando i confini tra il fenomeno e il contesto non sono nettamente distinguibili¹⁵⁰. Il laboratorio ludico qui descritto non è un esperimento controllato, ma un'esperienza autentica, calata nella quotidianità di un servizio socioeducativo, con tutti i vincoli, le risorse limitate, le imprevedibilità e la ricchezza che caratterizzano il lavoro educativo reale. In questo senso, il *case-study* non ambisce a produrre generalizzazioni statistiche, ma a offrire una descrizione densa e analiticamente fondata di un'esperienza, dalla quale possano essere tratte indicazioni utili per la pratica e spunti per ulteriori ricerche.

Il centro socioeducativo in cui si è svolto il laboratorio accoglie giovani adulti e adulti con disabilità intellettiva di grado variabile, proponendo attività educative, occupazionali e socializzanti finalizzate al mantenimento e allo sviluppo delle autonomie personali e sociali. In questo contesto, il gioco – e in particolare il gioco da tavolo strutturato – non rappresentava una pratica abituale: le attività tendevano piuttosto a concentrarsi su laboratori artistici, uscite sul territorio, attività motorie e momenti di socializzazione libera. L'introduzione di un laboratorio ludico settimanale, della durata di circa due ore a incontro, ha costituito quindi una novità significativa, tanto per gli utenti quanto per l'équipe educativa.

Il gruppo di partecipanti era composto da quattro utenti fissi, ai quali si è aggiunto, in sessioni individuali, un quinto utente con cui è stato sperimentato un percorso specifico incentrato sul gioco astratto *Hive*, supportato da un tutorial interattivo creato sulla piattaforma *Genially*. I partecipanti presentavano quadri clinici eterogenei, accomunati da una condizione di disabilità intellettiva con ripercussioni variabili sulle competenze linguistiche, cognitive e adattive. Come si vedrà nei paragrafi successivi, la pluralità dei giochi proposti – *Stella*, *Dixit*, *Ticket to Ride*, *C'era un pirata* e *Hive* – ha permesso di intercettare interessi e abilità differenti, offrendo a ciascuno l'opportunità di sperimentare successi e di mettersi alla prova in un ambiente protetto e non giudicante.

Il capitolo si articolerà in cinque sezioni. Il primo paragrafo descriverà il contesto e i giochi utilizzati, fornendo le coordinate necessarie per comprendere l'esperienza. Il secondo paragrafo sarà dedicato all'osservazione delle competenze attraverso il gioco: cosa è emerso dalle sessioni, quali abilità sono state rilevate, quali dinamiche hanno

¹⁵⁰Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma, Armando.

caratterizzato l'interazione tra i partecipanti. Il terzo paragrafo approfondirà la dimensione dello sviluppo delle competenze, analizzando come giochi diversi abbiano sollecitato e potenziato abilità specifiche – dalla strategia al linguaggio, dalla relazione alla pianificazione. Il quarto paragrafo si concentrerà sul caso particolare di *Hive* e del supporto digitale creato con *Genially* inteso come esempio di integrazione tra gioco analogico e risorsa digitale nella mediazione educativa. Il quinto e ultimo paragrafo affronterà con onestà i limiti e le criticità emersi durante il laboratorio – la necessità di supporto individualizzato, le barriere comunicative, i tempi di attenzione – traendo da essi lezioni utili per chiunque voglia intraprendere un'esperienza simile.

Con questo capitolo, la tesi completa il proprio percorso: dalle fondamenta teoriche alla pratica educativa, dalla riflessione sui *media* ludici alla loro applicazione in un contesto inclusivo. L'auspicio è che il racconto di questa esperienza, pur nella sua specificità e nei suoi limiti, possa contribuire a mostrare come il gioco – quando è scelto con cura, adattato con sensibilità e condotto con competenza – possa diventare un potente strumento di osservazione, di relazione e di crescita per tutte le persone, indipendentemente dalle loro abilità.

4.1 Il laboratorio: contesto, partecipanti e giochi

Il laboratorio ludico oggetto di questo *case-study* è stato condotto presso un centro socioeducativo, una realtà che accoglie giovani adulti e adulti disabilità intellettiva di grado variabile. La missione del centro è orientata al mantenimento e allo sviluppo delle autonomie personali e sociali degli utenti, attraverso attività educative, occupazionali e socializzanti che spaziano dai laboratori espressivi alle uscite sul territorio, dalle attività motorie ai momenti di socializzazione libera. In questo panorama, l'introduzione di un laboratorio ludico strutturato ha rappresentato una proposta innovativa, volta a esplorare le potenzialità del gioco da tavolo come strumento di osservazione, relazione e apprendimento in un contesto non formale.

Il laboratorio si è svolto con cadenza settimanale, per un incontro della durata di circa due ore, nell'arco di diversi mesi. La regolarità degli appuntamenti ha permesso di costruire una *routine* rassicurante per i partecipanti e di osservare l'evoluzione delle loro competenze nel tempo, superando la dimensione episodica che spesso caratterizza l'uso del gioco in ambito educativo. Ogni sessione era strutturata in tre momenti fondamentali: una fase iniziale di introduzione e spiegazione delle regole, condotta insieme ai partecipanti in modo partecipativo; una fase centrale di gioco vero e proprio, a piccolo gruppo; e una fase finale di riflessione informale, in cui si commentava la partita e si raccoglievano le impressioni dei giocatori. L'educatore-ricercatore, che coincide con l'autore di questa tesi, ha assunto un duplice ruolo: quello di facilitatore, pronto a intervenire per chiarire dubbi, sostenere chi era in difficoltà e adattare le regole quando necessario, e quello di osservatore, attento a cogliere e annotare comportamenti, strategie, interazioni e criticità.

Il gruppo di partecipanti era composto da quattro utenti fissi a cui si è aggiunto, in un percorso individuale parallelo, un quinto utente con caratteristiche e interessi specifici che hanno suggerito un approccio diversificato. L'eterogeneità dei profili ha costituito una delle ricchezze del laboratorio, ma anche una delle sfide principali, poiché ha richiesto una costante attenzione nella scelta dei giochi e nella modulazione delle regole. I quadri clinici dei partecipanti, pur nella loro diversità, erano accomunati da una condizione di disabilità intellettiva con ripercussioni variabili sulle competenze linguistiche, cognitive e adattive.

La scelta dei giochi è stata guidata da criteri precisi, riconducibili ai principi della didattica ludica e dell'inclusione discussi nei capitoli precedenti. Si è cercato di selezionare giochi che offrissero una varietà di meccaniche e di competenze sollecitate, in modo da poter osservare i partecipanti in situazioni diverse e da offrire a ciascuno l'opportunità di trovare il proprio spazio di riuscita. I giochi prescelti sono stati *Stella*, *Dixit*, *Ticket to Ride*, *C'era un pirata* e, per il percorso individuale, *Hive*.

Stella è un gioco di carte basato sull'associazione tra immagini oniriche e parole. In ogni turno, i giocatori devono scegliere segretamente, segnando le immagini sulla propria plancetta personale, quelle della griglia comune che ritengono collegate a una parola rivelata, cercando di fare in modo che almeno un altro giocatore scelga la stessa carta. La

difficoltà sta proprio nel dosare il numero e il tipo di selezioni sulla propria plancetta, per non ritrovarsi isolati o in sovrannumero. Questo meccanismo, che richiede di calibrare il proprio pensiero su quello degli altri, sollecita la capacità di associazione semantica, la creatività, la teoria della mente e la comunicazione non verbale. La ricchezza visiva delle illustrazioni e l'assenza di testo scritto sulle carte lo rendevano particolarmente adatto ai partecipanti con difficoltà di lettura o con compromissioni linguistiche.



Figura 1. Alcune carte del gioco *Stella*.

Dixit condivide con *Stella* la componente onirica delle immagini e il meccanismo di associazione, ma si differenzia per il fatto che è il giocatore di turno a proporre una parola o una frase che descriva la propria carta, mentre gli altri devono scegliere tra le proprie carte quella che meglio vi si adatta. Questo rovesciamento del meccanismo – dalla parola data all'immagine scelta, all'immagine data alla parola proposta – ha permesso di osservare come i partecipanti si muovessero tra due modalità cognitive differenti: la decodifica e la codifica di un messaggio.



Figura 2. Alcune carte del gioco *Dixit*.

Ticket to Ride è un gioco di strategia e pianificazione in cui i giocatori devono costruire linee ferroviarie collegando città su una mappa, raccogliendo e giocando set di carte colorate. Per il laboratorio è stata utilizzata la versione con la mappa degli Stati Uniti, e si è scelto di giocare a carte scoperte, in modo da permettere all'educatore di intervenire tempestivamente in caso di difficoltà e di trasformare ogni turno in un'occasione di apprendimento condiviso. Le competenze chiamate in causa sono molteplici: il riconoscimento dei colori, il conteggio dei vagoni necessari per ciascuna tratta, la pianificazione del percorso più efficiente, la gestione delle risorse e la capacità di adattare la propria strategia alle mosse altrui.



Figura 3. Partita in corso di *Ticket to Ride*.

C'era un pirata è un gioco di carte cooperativo e descrittivo. In ogni turno, un giocatore pesca una carta che raffigura un totem composto da facce di pirati, pesci, mele e barili colorati, e deve descriverlo agli altri giocatori in modo sufficientemente chiaro perché essi possano ricomporlo pescando le carte giuste dal tavolo. Il gioco allena le capacità descrittive, l'ascolto attivo, la comprensione verbale, la rapidità di ricerca visiva e la collaborazione. La sua natura cooperativa – non si vince né si perde individualmente – lo ha reso particolarmente adatto a creare un clima di squadra e a ridurre l'ansia da prestazione.

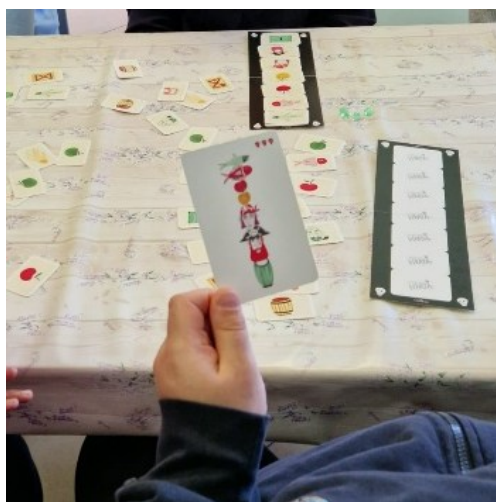


Figura 4. Una carta utilizzata durante il gioco *C'era un pirata*.

Hive è un gioco astratto di strategia per due giocatori, che ricorda gli scacchi per profondità tattica ma si distingue per l'assenza di una scacchiera: le partite si svolgono su una superficie piana qualsiasi, e sono i pezzi stessi, esagonali e tattilmente riconoscibili, a formare il campo di gioco man mano che vengono posizionati e spostati. Ogni tipo di insetto ha un movimento specifico, e l'obiettivo è circondare l'ape regina avversaria. La componente tattile e visiva, unita alla semplicità delle regole di base e alla complessità strategica emergente, lo rendono un gioco affascinante e accessibile a diversi livelli di competenza.



Figura 5. Partita a *Hive*.

La documentazione delle sessioni è stata affidata a due strumenti principali: il diario di bordo della struttura, in cui venivano annotati gli svolgimenti generali degli incontri e le dinamiche di gruppo, e i diari personali dei singoli utenti, in cui venivano registrate osservazioni significative relative a progressi, difficoltà o episodi particolarmente degni di nota. Questa duplice traccia ha permesso di mantenere uno sguardo al tempo stesso d'insieme e focalizzato sul singolo, coerentemente con l'approccio inclusivo che mira a valorizzare sia la dimensione collettiva sia i percorsi individuali. Nel corso dei paragrafi successivi, l'analisi si addenterà nei risultati di questa esperienza, esaminando dapprima

ciò che il gioco ha permesso di osservare nelle competenze dei partecipanti, e successivamente ciò che ha contribuito a sviluppare. Il caso particolare di *Hive* e del supporto digitale offrirà uno spunto per riflettere sulle potenzialità dell'integrazione tra strumenti analogici e digitali nella mediazione educativa. Infine, si darà spazio ai limiti e alle criticità, nella convinzione che un'analisi onesta delle difficoltà sia il presupposto per un uso più consapevole e maturo del gioco in contesti educativi e inclusivi.

4.2 Osservare le competenze attraverso il gioco

Se il gioco, come si è argomentato nei capitoli precedenti, è un ambiente protetto in cui i vincoli della realtà ordinaria sono sospesi e l'errore non comporta conseguenze negative, esso è anche un osservatorio privilegiato sulle competenze reali dei partecipanti. A differenza di un *test* strutturato o di una valutazione formale, che possono generare ansia da prestazione e restituire un'immagine falsata delle capacità di una persona, il gioco – proprio in virtù della sua natura libera, volontaria e intrinsecamente motivante – permette di osservare i comportamenti in modo ecologico, mentre si dispiegano spontaneamente all'interno di un'attività significativa. Come osserva Nesti, il gioco utilizzato come tecnologia didattica consente di rilevare non solo ciò che una persona sa fare, ma anche come lo fa, quali strategie adotta, come reagisce all'errore, come si relaziona con gli altri: tutte informazioni preziose che sfuggono agli strumenti di valutazione tradizionali¹⁵¹.

Nel laboratorio qui descritto, l'osservazione ha assunto una forma duplice e complementare. Da un lato, il diario di bordo della struttura ha permesso di registrare le dinamiche generali di ciascuna sessione: il clima del gruppo, la partecipazione, le difficoltà incontrate, i progressi percepiti. Dall'altro, i diari personali dei singoli utenti hanno costituito uno spazio per annotare episodi significativi, cambiamenti nel comportamento, conquiste e criticità individuali. Questa documentazione, pur non avendo la sistematicità di una griglia strutturata, ha consentito di accumulare nel tempo un *corpus*

¹⁵¹Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

di osservazioni sufficientemente ricco da far emergere *pattern*, costanti e differenze tra i partecipanti.

Il primo dato evidente è l'eterogeneità delle risposte ai diversi giochi. Ciascun partecipante ha mostrato di muoversi con maggiore agio in un gioco piuttosto che in un altro, e queste preferenze non sono casuali, ma rivelano profili cognitivi e comunicativi differenti. Un partecipante, il cui quadro clinico è caratterizzato da un grave disturbo del linguaggio percettivo ed espressivo, ha trovato in *Stella* e *Dixit* il proprio terreno d'elezione. In *Stella*, come si ricorderà, i giocatori devono associare un'immagine della propria mano a una parola data, cercando di sintonizzarsi con il pensiero degli altri senza uniformarsi completamente. La struttura del gioco – che richiede di motivare brevemente la propria scelta senza però imporre una risposta verbale corretta o elaborata – ha creato per il partecipante un contesto sufficientemente protetto da incoraggiarlo a esprimersi, offrendogli al contempo un canovaccio che riduceva l'incertezza della comunicazione libera. Non era necessario costruire un discorso dal nulla, ma indicare o nominare un collegamento tra un'immagine e una parola, un compito sufficientemente strutturato da risultare rassicurante per una persona con gravi difficoltà di produzione verbale, ma sufficientemente aperto da permettere un'espressione personale. Con il tempo, sono comparse anche alcune spiegazioni – con parole semplici, singole o in brevi frasi – relative alle scelte ludiche compiute. Questo fenomeno – il gioco come facilitatore della comunicazione in persone con disturbi del linguaggio – è coerente con quanto osservato da Maragliano a proposito degli *edu-larp*, in cui l'assunzione di un ruolo o di un compito ludico agisce come una “maschera protettiva” che riduce l'ansia da esposizione¹⁵².

Sul versante opposto, una partecipante con ritardo mentale e mancata acquisizione delle abilità strumentali e di base ha incontrato difficoltà trasversali nei giochi proposti. In assenza di un supporto individualizzato, tendeva a compiere azioni non consapevoli o a rimanere passiva, senza mostrare una reale comprensione delle regole o degli obiettivi. Questa osservazione è densa di implicazioni educative. Da un lato, conferma che il gioco, di per sé, non è “magicamente inclusivo”: senza una mediazione adeguata, le barriere permangono, e il rischio che i partecipanti più fragili restino ai margini è concreto. Dall'altro lato, tuttavia, proprio la struttura del gioco ha reso evidente la necessità di tale

¹⁵²Maragliano A. (2020). *Edu-larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, Franco Angeli.

supporto. In molte attività quotidiane le difficoltà della partecipante possono essere mascherate dall'aiuto informale dei compagni: nel gioco strutturato, invece, l'incapacità di compiere una mossa pertinente è emersa in modo chiaro, offrendo all'educatore un *feedback* preciso su quali fossero gli ostacoli. Il gioco, in altre parole, ha funzionato come una lente di ingrandimento sulle competenze restituendo un'immagine nitida dei bisogni di supporto.

Una partecipante con ritardo psicomotorio globale e difficoltà nella sfera linguistica ha beneficiato della componente visiva dei giochi proposti. In *Stella e Dixit*, l'assenza di testo scritto sulle carte le ha permesso di partecipare senza l'ostacolo della decodifica alfabetica, che per lei non costituisce un'abilità pienamente padroneggiata. Le sue associazioni, seppur tendenzialmente concrete e ancorate agli elementi più evidenti delle immagini, hanno mostrato una discreta capacità di collegamento semantico. In *Ticket to Ride*, invece, la necessità di leggere i nomi delle città sulla mappa ha richiesto un supporto aggiuntivo, che è stato fornito dall'educatore o dai compagni. Anche in questo caso, il gioco ha permesso di osservare non solo le competenze, ma anche le strategie di compensazione: quando non riusciva a decifrare un nome, indicava la città sulla mappa o chiedeva aiuto con lo sguardo o con parole semplici, mostrando una capacità di adattamento funzionale che in contesti più strutturati tendeva a non manifestarsi.

Ancora, l'atteggiamento di una partecipante con ritardo evolutivo globale ha offerto osservazioni interessanti in relazione alla capacità di mantenere il *focus* attentivo. Nei giochi che richiedevano una concentrazione prolungata – come *Ticket to Ride*, con i suoi turni lunghi e la necessità di pianificare le tratte – tendeva a distrarsi, a giocherellare con le carte, a intervenire fuori turno. In *C'era un pirata*, invece, la sua partecipazione è stata decisamente più attiva e focalizzata. La ragione di questa differenza è probabilmente da ricercarsi nella struttura del gioco: questo gioco prevede turni rapidi, un ruolo attivo per tutti i partecipanti in ogni momento (chi descrive, chi cerca le carte) e una componente di velocità che sembrava coinvolgere la partecipante più della riflessione strategica prolungata. Questa osservazione suggerisce che la difficoltà di attenzione non è un tratto fisso e imm modificabile, ma varia in funzione del contesto e del tipo di compito: i giochi dinamici, cooperativi e con *feedback* immediati coinvolgevano molto più dei giochi di strategia a turni lunghi.

Un discorso a parte merita il confronto tra *Stella* e *Dixit*, due giochi accomunati dalla meccanica dell'associazione immagine-parola ma differenti nella direzione di tale associazione. In *Dixit*, il giocatore di turno sceglie una carta e propone una parola o una frase che la descriva; in *Stella*, al contrario, la parola è data e i giocatori devono scegliere tra le proprie carte quella che meglio vi si adatta. Nel laboratorio, si è osservato che in *Dixit* i partecipanti tendevano a fornire descrizioni letterali, spesso limitandosi a nominare l'oggetto più visibile nella carta in loro possesso (“la casa”, “il cane”, “la luna”). In *Stella*, invece, la necessità di associare una parola astratta a un'immagine ha prodotto collegamenti più originali e imprevedibili, come se il vincolo esterno – la parola data, non scelta da loro – costringesse a uno sforzo associativo più creativo. Questa differenza è sottile ma significativa: da un lato, conferma che compiti di produzione libera (come in *Dixit*) possono risultare più difficili per persone con disabilità intellettiva che tendono a rifugiarsi nella concretezza e nella letteralità. Dall'altro, suggerisce che compiti di associazione con vincolo esterno (come in *Stella*) possono fungere da impalcatura cognitiva, guidando il pensiero verso collegamenti meno ovvi senza però imporre una risposta corretta. In termini vygotskijani, si potrebbe dire che la parola data in *Stella* funziona come un mediatore semiotico che attiva la zona di sviluppo prossimale dei partecipanti, spingendoli a un livello di elaborazione che non raggiungerebbero spontaneamente.

Sul versante delle competenze strategiche, *Ticket to Ride* ha fornito le osservazioni più ricche. Giocando a carte scoperte – una variante introdotta per permettere all'educatore di intervenire in caso di difficoltà e per trasformare ogni turno in un'occasione di apprendimento condiviso – i partecipanti hanno mostrato livelli diversi di pianificazione. Un partecipante, in particolare, ha rivelato una capacità di strategia che nella quotidianità del centro non aveva manifestato: dopo alcune partite, aveva compreso che collegare due città lontane richiedeva di pianificare in anticipo le tratte intermedie, e sceglieva le carte da pescare in funzione di questo obiettivo a lungo termine, non solo della tratta immediatamente successiva. L'emergere di competenze strategiche in un partecipante con un quadro di insufficienza mentale di grado medio e disturbo del linguaggio è uno dei risultati più significativi del laboratorio poiché dimostra come il gioco possa portare alla luce abilità che altri contesti non riescono a far emergere, anche in presenza di compromissioni cognitive e comunicative rilevanti.

In *C'era un pirata*, infine, le osservazioni si sono concentrate sulle capacità descrittive e di ascolto. Un partecipante, come si è già anticipato, ha mostrato una partecipazione particolarmente attiva in questo gioco, riuscendo a descrivere i *totem* con una discreta precisione lessicale e a individuare rapidamente le carte corrispondenti quando era nel ruolo di ricevente. Un'altra partecipante, invece, ha avuto bisogno di supporto costante, ma la natura cooperativa dell'attività ha fatto sì che il suo bisogno di aiuto non si traducesse in esclusione: i compagni incoraggiavano, le mostravano le carte, la guidavano nella scelta, creando un clima di collaborazione che ha reso la sua partecipazione, per quanto mediata, comunque significativa.

In sintesi, il laboratorio ha permesso di osservare come i partecipanti mobilitassero competenze differenti in funzione del gioco proposto: comunicative e associative in *Stella* e *Dixit*, strategiche e di pianificazione in *Ticket to Ride*, descrittive e attentive in *C'era un pirata*. Ha inoltre messo in luce come le difficoltà – linguistiche, attentive, cognitive – non fossero barriere insormontabili, ma potessero essere compensate da un'attenta scelta del gioco, da un adattamento delle regole e da una mediazione educativa costante. Soprattutto, ha mostrato che il gioco è in grado di far emergere competenze che altri contesti non riescono a intercettare, restituendo un'immagine più ricca e articolata delle persone e delle loro potenzialità, anche quando i quadri clinici di partenza appaiono severamente compromessi.

4.3 Sviluppare le competenze attraverso il gioco: strategia, linguaggio, relazione

Se il paragrafo precedente ha mostrato come il gioco possa fungere da strumento di osservazione delle competenze, portando alla luce abilità che altri contesti non riescono a intercettare, occorre ora domandarsi se e in che misura il laboratorio ludico abbia contribuito non solo a rilevare, ma anche a sviluppare quelle stesse competenze. La domanda non è retorica: la letteratura esaminata nei capitoli precedenti sostiene con forza che il gioco non è soltanto un ambiente diagnostico, ma un vero e proprio contesto di apprendimento, capace di promuovere lo sviluppo cognitivo, linguistico e sociale in modo

naturale e motivante¹⁵³. Tuttavia, la ricerca avverte anche che l'apprendimento attraverso il gioco non è automatico: perché si verifichi, sono necessarie condizioni precise – la scelta di giochi adeguati, la presenza di un mediatore competente, la continuità dell'esperienza, la riflessione guidata – senza le quali il rischio è che il gioco rimanga un'esperienza piacevole ma sterile¹⁵⁴. In questo paragrafo, si cercherà di verificare se e come tali condizioni, presenti nel laboratorio, abbiano effettivamente prodotto sviluppo nei partecipanti, analizzando separatamente tre ambiti: la competenza strategica, la competenza linguistica e comunicativa, e la competenza relazionale.

Sul versante della strategia, i risultati più evidenti sono emersi in *Ticket to Ride* e, per il percorso individuale, in *Hive*. Per quanto riguarda *Ticket to Ride*, si è già osservato nel paragrafo precedente come un partecipante abbia progressivamente sviluppato una capacità di pianificazione a medio termine che nella fase iniziale del laboratorio non manifestava. Questo sviluppo non è stato improvviso, ma è maturato attraverso un processo graduale, reso possibile da tre fattori. Il primo è stata la ripetizione: *Ticket to Ride* è stato giocato per diverse sessioni consecutive, e questa continuità gli ha permesso di familiarizzare con le meccaniche, di interiorizzare le regole e di spostare progressivamente l'attenzione dal “come si gioca” al “come si vince”. Il secondo fattore è stata la variante delle carte scoperte, che ha trasformato ogni turno in un'occasione di apprendimento osservativo: poteva vedere non solo le proprie carte, ma anche quelle degli altri, e questo gli ha permesso di comprendere, per imitazione e confronto, strategie che da solo non avrebbe forse elaborato. Il terzo fattore, non meno importante, è stata la mediazione dell'educatore, che durante le prime partite interveniva per esplicitare il ragionamento strategico, traducendo in parole semplici i passaggi che il partecipante, a causa del suo grave disturbo del linguaggio espressivo, non avrebbe potuto verbalizzare autonomamente, salvo ritirarsi progressivamente quando iniziava a mostrare autonomia decisionale. Questo progressivo sfumare del supporto richiama il concetto di *scaffolding* di Bruner: l'impalcatura viene fornita quando serve e rimossa quando non è più necessaria, in modo che il soggetto possa interiorizzare la competenza e farla propria¹⁵⁵. Un partecipante, il cui percorso verrà brevemente approfondito nel paragrafo successivo, ha

¹⁵³Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

¹⁵⁴Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.

¹⁵⁵ Santrock J.W. (2021). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, McGraw-Hill.

raggiunto un livello di padronanza tale da “battere” l'educatore: la rapidità di questo apprendimento è stata favorita dal tutorial interattivo creato su *Genially*, che gli ha permesso di assimilare le regole in autonomia prima di misurarsi con il gioco fisico. Questo dato è coerente con la letteratura sul *Game Based Learning*, che sottolinea come il videogioco e le risorse digitali interattive possano accelerare l'apprendimento delle regole e liberare risorse cognitive per la strategia di livello superiore¹⁵⁶.

Sul versante linguistico e comunicativo, i progressi più interessanti hanno riguardato due partecipanti. Il cambiamento più significativo non è stato tanto nell'acquisizione di nuove parole – sebbene anche questo sia avvenuto, soprattutto grazie a *Stella* – quanto nell'atteggiamento verso la comunicazione. Come si è detto, il profilo clinico dei due partecipanti è segnato da un grave disturbo del linguaggio che interessa sia la comprensione sia la produzione verbale: il laboratorio ludico ha creato per loro una situazione in cui comunicare – con parole singole, gesti, indicazioni – non era un obbligo imposto, ma una necessità interna al gioco: per giocare a *Stella* bisognava mostrare la carta scelta e, quando possibile, accennare a una motivazione; per giocare a *C'era un pirata* bisognava indicare o nominare gli elementi del totem; per giocare a *Ticket to Ride* bisognava dichiarare le proprie intenzioni, anche solo indicando la tratta desiderata. In questo senso, il gioco ha funzionato come un potente attivatore comunicativo: non ha preteso prestazioni verbali superiori alle possibilità, ma ha creato le condizioni in cui anche un contributo comunicativo minimo diventava funzionale, desiderabile, parte integrante del gioco. Con il passare delle sessioni, si è osservato che i partecipanti non si limitavano più a rispondere quando interrogati, ma iniziavano a intervenire spontaneamente – con parole singole o brevi espressioni – per commentare una mossa, esprimere una preferenza su quale gioco fare, manifestare soddisfazione per un risultato. Questo passaggio dalla comunicazione reattiva a quella proattiva, per quanto fragile e intermittente, rappresenta un cambiamento qualitativo di grande rilevanza educativa, soprattutto se commisurato alla gravità del disturbo linguistico di partenza.

Anche sul piano più strettamente lessicale, *Stella* ha offerto spunti preziosi. La meccanica del gioco prevede che a ogni turno venga rivelata una parola, e queste parole

¹⁵⁶Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

– tratte da un mazzo che spazia dal concreto all'astratto – hanno costituito per i partecipanti un'esposizione a termini che non sempre appartenevano al loro vocabolario quotidiano. Parole come “nostalgia”, “armonia”, “eternità” sono diventate oggetto di discussione durante la fase di associazione: cosa significa questa parola? Quale immagine potrebbe rappresentarla? La possibilità di associare il termine astratto a un'immagine concreta ha facilitato la comprensione, offrendo un ancoraggio visivo a concetti altrimenti difficili da afferrare per persone con disabilità intellettiva. Come osserva Gee, i buoni giochi sono in grado di introdurre nuovi termini in contesti significativi, facilitandone l'acquisizione senza la fatica della memorizzazione decontestualizzata¹⁵⁷. Nel laboratorio, questo processo è stato osservato in tempo reale: un partecipante che inizialmente non comprendeva una parola, dopo aver visto le immagini associate dai compagni e aver discusso le diverse interpretazioni, iniziava a usarne il significato nelle sessioni successive, mostrando un apprendimento lessicale avvenuto per via esperienziale e sociale, non per imposizione didattica.

Una partecipante, da parte sua, ha mostrato progressi nella capacità di descrizione verbale, particolarmente sollecitata da *C'era un pirata*. Il suo quadro di grave ritardo psicomotorio globale, con difficoltà nella sfera linguistica, rendeva inizialmente le sue descrizioni dei totem spesso incomplete e frammentarie: ometteva dettagli, usava termini generici, faticava a strutturare una sequenza descrittiva ordinata. Con il procedere degli incontri, e grazie al *feedback* immediato fornito dai compagni – che quando non riuscivano a ricostruire il totem chiedevano chiarimenti, indicavano ciò che mancava, mostravano le carte mancanti – le sue descrizioni sono diventate gradualmente più precise e meglio strutturate. Anche in questo caso, l'apprendimento non è avvenuto attraverso una lezione frontale su “come si descrive un'immagine”, ma attraverso la pratica ripetuta in un contesto motivante, con un *feedback* naturale: se la descrizione era imprecisa, i compagni sbagliavano il totem, e questo errore collettivo – non un giudizio dell'educatore – forniva alla giocatrice l'informazione necessaria per migliorare la descrizione successiva. Questo meccanismo di apprendimento per prove ed errori, in cui l'errore non è sanzionato ma funzionale al miglioramento, è esattamente ciò che la letteratura descrive

¹⁵⁷Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

come “fallimento produttivo” e che costituisce uno dei pilastri del potenziale educativo del gioco¹⁵⁸.

Sul versante relazionale, il laboratorio ha prodotto effetti osservabili sia a livello di gruppo sia a livello individuale. A livello di gruppo, la pratica regolare del gioco ha contribuito a creare un clima di collaborazione e di rispetto reciproco che trascendeva il momento ludico. I partecipanti, che nella quotidianità del centro tendevano a formare coppie o piccoli gruppi stabili, hanno iniziato a interagire tra loro in configurazioni nuove, dettate non dalle affinità personali ma dalle esigenze del gioco. In *C'era un pirata*, gioco cooperativo per eccellenza, si è osservato come i partecipanti si aiutassero spontaneamente: chi era più abile nella descrizione aiutava chi era in difficoltà, chi aveva una buona memoria visiva indicava ai compagni dove trovare le carte giuste, chi era più lento veniva aspettato senza segni di insofferenza. Questa cooperazione non era imposta dall'educatore, ma emergeva naturalmente dalla struttura del gioco, che richiedeva il contributo di tutti per il successo comune. Come osserva Lyons, i giochi cooperativi favoriscono la costruzione di un clima inclusivo proprio perché creano un obiettivo comune che rende la collaborazione vantaggiosa per tutti, riducendo la competizione e valorizzando i contributi individuali¹⁵⁹.

A livello individuale, il caso più interessante è stato quello di un partecipante, il cui progressivo aumento dell'iniziativa comunicativa – per quanto limitato a parole singole e brevi espressioni – ha avuto ricadute anche al di fuori del laboratorio. L'équipe educativa ha riferito che, nelle settimane successive all'inizio del laboratorio, il partecipante appariva più partecipe durante le attività del centro, interveniva più spesso – seppur con modalità comunicative semplici – e mostrava una maggiore iniziativa nel proporre attività o nell'esprimere preferenze. Non è possibile stabilire un nesso causale certo tra il laboratorio ludico e questi cambiamenti – troppe sono le variabili in gioco in un contesto educativo reale – ma la coincidenza temporale e la coerenza con quanto osservato durante le sessioni di gioco suggeriscono che il laboratorio abbia giocato un ruolo non marginale nel favorire una postura più attiva e comunicativa. Anche per un altro partecipante la partecipazione al laboratorio ha avuto effetti positivi sul versante dell'autoregolazione.

¹⁵⁸Kapur M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424.

¹⁵⁹Lyons S. (2024). *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson.

Sebbene le sue difficoltà attentive – legate al quadro di encefalopatia infantile e ritardo evolutivo globale – non siano scomparse, si è osservato che nei giochi che la coinvolgevano maggiormente, come *C'era un pirata*, riusciva a mantenere la concentrazione per periodi progressivamente più lunghi. Il gioco, in altre parole, non ha “curato” la sua difficoltà di attenzione, ma le ha offerto un contesto sufficientemente motivante da spingerla a esercitare uno sforzo autoregolativo che in altre situazioni non metteva in campo. Questo dato suggerisce che, per persone con difficoltà attentive associate a disabilità intellettiva, la chiave non è tanto l'eliminazione delle distrazioni, quanto la creazione di contesti sufficientemente coinvolgenti da rendere lo sforzo attentivo sostenibile e gratificante.

Nel complesso, le osservazioni raccolte durante il laboratorio confermano quanto la letteratura sostiene circa il potenziale del gioco come strumento di sviluppo delle competenze. Strategia, linguaggio, relazione: in tutti e tre gli ambiti, i partecipanti hanno mostrato progressi che, per quanto modesti e non sempre generalizzabili, appaiono significativi alla luce dei loro profili di partenza. La gradualità del processo, la necessità di una mediazione competente e la centralità della ripetizione e della continuità sono emerse come condizioni indispensabili affinché il gioco dispiegasse il suo potenziale trasformativo. Nel prossimo paragrafo, l'attenzione si sposterà sul caso specifico di *Hive* e del supporto digitale, per approfondire il ruolo che le risorse interattive possono giocare nel facilitare l'apprendimento delle regole e nel potenziare l'esperienza ludica.

4.4 Il supporto digitale nell'apprendimento delle regole

Tra le esperienze condotte durante il laboratorio, quella che ha coinvolto un partecipante e il gioco *Hive* merita un approfondimento specifico, poiché esemplifica in modo particolarmente nitido le potenzialità dell'integrazione tra strumenti analogici e risorse digitali nella mediazione educativa. Il partecipante, come si è detto, è affetto da un ritardo mentale lieve ed è dotato di una buona memoria e di un pensiero logico discretamente sviluppato. Già prima dell'avvio del laboratorio, era un abile giocatore di scacchi: conosceva le regole, sapeva pianificare con anticipo, era in grado di prevedere le

mosse dell'avversario. Proprio questa sua competenza scacchistica ha suggerito la scelta di *Hive*, un gioco astratto di strategia per due giocatori che condivide con gli scacchi la profondità tattica e l'assenza di elementi casuali – ogni mossa dipende esclusivamente dalle decisioni dei giocatori – ma se ne distingue per alcuni aspetti che lo rendevano particolarmente adatto al contesto. In primo luogo, *Hive* non utilizza una scacchiera: il campo di gioco si forma man mano che i pezzi esagonali vengono posizionati e spostati, in un processo di costruzione spaziale che sollecita l'intelligenza visuo-spaziale in modo differente rispetto alla griglia fissa degli scacchi. In secondo luogo, i pezzi – ciascuno dei quali rappresenta un insetto con un movimento specifico – sono grandi, tattilmente riconoscibili e piacevoli da manipolare, caratteristiche che possono facilitare l'accesso al gioco anche a persone con difficoltà motorie fini o con preferenze sensoriali particolari. In terzo luogo, il numero ridotto di pezzi e la semplicità delle regole di base – circondare l'ape regina avversaria – rendono *Hive* più facile da apprendere rispetto agli scacchi, pur conservandone la complessità strategica emergente.

Tuttavia, insegnare un gioco nuovo a una persona con disabilità intellettiva, per quanto lieve e con buone capacità logiche, presenta sfide che non possono essere affrontate con la sola spiegazione verbale o con la lettura condivisa del regolamento. La comunicazione orale, in un contesto di apprendimento uno-a-uno, può generare una pressione implicita, legata alla preoccupazione di deludere le aspettative dell'interlocutore. Inoltre, l'apprendimento attraverso l'ascolto richiede di processare simultaneamente le parole dell'educatore, le illustrazioni del regolamento e la manipolazione dei pezzi, con un carico cognitivo che per una persona con ritardo mentale, seppur lieve, può risultare eccessivo e controproducente. Per queste ragioni, si è scelto di affiancare al gioco fisico un tutorial digitale interattivo, creato ad hoc sulla piattaforma *Genially*, con l'obiettivo di fornire uno strumento che permettesse di apprendere le regole in autonomia, rispettando i propri tempi e senza l'ansia della prestazione.

Genially è una piattaforma online che consente di creare presentazioni interattive, percorsi multimediali, infografiche animate e giochi educativi senza richiedere competenze di programmazione. Il tutorial progettato per *Hive* era strutturato per livelli progressivi, ciascuno dedicato a un insetto del gioco. Il primo livello introduceva l'ape regina, il pezzo centrale dell'intero sistema di gioco, spiegandone il movimento (un passo alla volta, in qualsiasi direzione, senza possibilità di saltare altri pezzi) e la condizione di

vittoria e sconfitta. I livelli successivi presentavano, uno dopo l'altro, la formica soldato (che può muoversi in qualsiasi punto del perimetro esterno dell'alveare), lo scarabeo (che può arrampicarsi sopra gli altri pezzi), la cavalletta (che salta in linea retta scavalcando uno o più pezzi) e il ragno (che si sposta esattamente di tre passi). Ogni livello combinava una breve spiegazione testuale – formulata in un linguaggio semplice e diretto, evitando subordinate complesse e tecnicismi – con un'animazione visiva che mostrava il movimento del pezzo su un alveare virtuale, permettendo al partecipante di vedere concretamente ciò che le parole descrivevano. Al termine di ogni livello, un semplice quiz interattivo verificava la comprensione: era necessario indicare, tra diverse opzioni, quale fosse il movimento corretto del pezzo appena presentato. Se la risposta era corretta, il tutorial si congratulava e sbloccava il livello successivo; se era sbagliata, invece, invitava a riprovare senza alcuna connotazione negativa, in un'ottica di apprendimento per tentativi ed errori che è propria del game design e che il tutorial replicava nella sua struttura.

Questo approccio presenta diverse caratteristiche che lo rendono coerente con i principi dell'Universal Design for Learning e con le teorie dell'apprendimento multimediale. In primo luogo, il tutorial offriva molteplici forme di rappresentazione dell'informazione: la stessa regola veniva presentata attraverso il canale testuale (la spiegazione scritta), il canale visivo statico (l'immagine del pezzo e dell'alveare) e il canale visivo dinamico (l'animazione del movimento). Questa ridondanza, lungi dall'essere superflua, permetteva al partecipante di ricevere l'informazione attraverso canali differenti, aumentando la probabilità che almeno uno di essi risultasse efficace per il suo stile di apprendimento. In secondo luogo, il tutorial rispettava i tempi individuali: era possibile soffermarsi su un livello quanto necessario, ripetere l'animazione, rileggere la spiegazione, senza la pressione di un educatore in attesa. In terzo luogo, il *feedback* immediato fornito dai quiz – corretto o sbagliato, con la possibilità di riprovare – eliminava l'ansia da valutazione e trasformava l'errore in una normale tappa del percorso di apprendimento, in linea con quel principio del “fallimento produttivo” che la letteratura riconosce come uno dei meccanismi fondamentali dell'apprendimento attraverso il gioco¹⁶⁰.

¹⁶⁰Kapur M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424.

Una volta acquisite le regole attraverso il supporto digitale, si è passati al gioco fisico. Le prime due partite sono servite al partecipante per familiarizzare con la manipolazione dei pezzi – un aspetto che il tutorial non poteva simulare – e per trasferire le conoscenze apprese sullo schermo alla concretezza del tavolo. In queste prime partite, l'educatore ha adottato un approccio facilitante: commentava le proprie mosse ad alta voce, esplicitando il ragionamento strategico, e lasciava che lui esplorasse liberamente le possibilità offerte dai diversi insetti, senza forzare la competizione. Alla terza partita, il partecipante non solo aveva interiorizzato le regole, ma aveva sviluppato una strategia sufficientemente solida da battere l'educatore. La rapidità di questo apprendimento – tre partite per passare dalla totale ignoranza del gioco alla vittoria contro un avversario esperto – merita alcune considerazioni. In primo luogo, va riconosciuto il ruolo cruciale giocato dalle competenze pregresse: la sua abilità scacchistica aveva già sviluppato quelle funzioni cognitive – pianificazione, previsione, controllo inibitorio, memoria di lavoro – che sono alla base del ragionamento strategico nei giochi astratti. *Hive*, in questo senso, non ha creato dal nulla una competenza, ma ha permesso a una competenza già esistente di esprimersi in un contesto nuovo, offrendo l'opportunità di trasferire e generalizzare abilità già consolidate. Questo fenomeno – noto in psicologia cognitiva come “transfer” – è particolarmente prezioso in ambito educativo, poiché dimostra che le competenze apprese in un dominio possono essere mobilitate in un altro, a patto che il nuovo contesto presenti sufficienti analogie strutturali con quello di origine¹⁶¹.

In secondo luogo, va sottolineato il contributo specifico del tutorial digitale. Senza di esso, l'apprendimento delle regole sarebbe stato probabilmente più lento e più faticoso, poiché avrebbe richiesto di elaborare simultaneamente le spiegazioni verbali dell'educatore, le illustrazioni del regolamento cartaceo e la manipolazione dei pezzi, con un carico cognitivo che, pur in presenza di un ritardo lieve, avrebbe potuto rallentare il processo. Il tutorial ha permesso di separare la fase di apprendimento delle regole dalla fase di gioco vero e proprio, riducendo il carico cognitivo iniziale e permettendo al partecipante di concentrarsi su un solo aspetto alla volta: prima le regole, al computer, in autonomia; poi la strategia, al tavolo, con l'educatore. Questa separazione tra apprendimento dichiarativo (sapere cosa) e apprendimento procedurale (sapere come) è

¹⁶¹Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

una strategia didattica efficace in generale, ma lo è a maggior ragione quando si lavora con persone con disabilità intellettiva, per le quali la gestione simultanea di informazioni di natura diversa può rappresentare un ostacolo significativo.

Un terzo elemento degno di nota è l'effetto motivazionale. Nelle settimane successive al laboratorio, il partecipante ha chiesto spontaneamente di giocare a *Hive* in più occasioni, mostrando un'iniziativa che raramente manifestava per altre attività. In un contesto educativo, la richiesta spontanea di ripetere un'attività è il segnale più chiaro di motivazione intrinseca, che Csikszentmihalyi definisce come “esperienza autotelica”: quando l'attività viene svolta per il piacere che procura di per sé, e non per una ricompensa esterna. La *self-determination theory* di Deci e Ryan, già richiamata nei capitoli precedenti, identifica tre bisogni psicologici fondamentali la cui soddisfazione genera motivazione intrinseca: il bisogno di competenza (sentirsi efficaci), il bisogno di autonomia (sentirsi padroni delle proprie scelte) e il bisogno di relazionalità (sentirsi connessi agli altri) ¹⁶². *Hive*, nell'esperienza qui commentata, ha soddisfatto pienamente i primi due: la vittoria contro l'educatore ha fornito un potente *feedback* di competenza, e il percorso di apprendimento autonomo attraverso il tutorial ha alimentato il senso di autonomia. Quanto alla relazionalità, è possibile che la prospettiva di sfidare un avversario reale – non il computer, ma una persona in carne e ossa – abbia giocato un ruolo nel motivare nel trasferire le competenze apprese dal tutorial al gioco fisico.

Dal punto di vista della *Media Education*, il caso di *Hive* e *Genially* è significativo per almeno due ragioni. La prima riguarda il ruolo dell'educatore, che in questa esperienza non è stato soltanto facilitatore e osservatore, ma anche produttore di un contenuto digitale educativo. La creazione del tutorial su *Genially* ha richiesto competenze che vanno oltre la tradizionale formazione pedagogica: la capacità di progettare un percorso di apprendimento multimediale, di selezionare e organizzare le informazioni in modo chiaro e progressivo, di utilizzare una piattaforma digitale per costruire un'esperienza interattiva. In un'epoca in cui la *Media Education* insiste sulla necessità che gli educatori siano non solo fruitori critici ma anche produttori consapevoli di contenuti mediali, questa esperienza dimostra come tali competenze possano essere messe al servizio di una

¹⁶²Deci E.L., Ryan R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

didattica inclusiva, producendo strumenti personalizzati che rispondano ai bisogni specifici dei singoli utenti.

La seconda ragione riguarda il rapporto tra gioco analogico e supporto digitale, un tema che il terzo capitolo ha affrontato in termini teorici e che qui trova una concretizzazione pratica. Il tutorial su *Genially* non ha sostituito il gioco fisico, ma lo ha preparato e potenziato. Ha funzionato come un ponte tra il mondo digitale e il mondo analogico del tavolo, con la sua materialità, la sua socialità e la sua imprevedibilità. Questa integrazione, come si è argomentato nel terzo capitolo, rappresenta una delle frontiere più promettenti della didattica ludica: non scegliere tra giochi da tavolo e videogiochi, ma utilizzare entrambi in modo complementare, sfruttando i punti di forza di ciascun medium per creare esperienze di apprendimento più ricche, accessibili e inclusive¹⁶³.

Non va taciuto, per onestà intellettuale, il limite principale di questa esperienza: si è trattato di un caso singolo, condotto con un unico utente dalle caratteristiche specifiche – ritardo mentale lieve e familiarità pregressa con i giochi astratti – che non può essere generalizzato ad altre persone con diversi profili cognitivi. Inoltre, la creazione del tutorial ha richiesto tempo e competenze digitali che non tutti gli educatori possiedono e che non sempre sono disponibili nei contesti socioeducativi. Tuttavia, il valore di questo *case-study* non risiede nella sua generalizzabilità statistica, ma nella sua capacità di mostrare, in modo concreto e documentato, una possibilità: quella di utilizzare le risorse digitali non come sostituti del gioco da tavolo, ma come alleati nella mediazione educativa, specialmente quando si lavora con persone che necessitano di approcci personalizzati e di ambienti di apprendimento strutturati.

¹⁶³Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

4.5 Limiti, criticità e riflessioni

Un *case-study* che si rispetti non può limitarsi a illustrare i successi e le potenzialità dell'esperienza documentata, ma deve saper volgere uno sguardo onesto anche ai limiti e alle criticità che l'hanno attraversata. Come ricorda Yin, lo studio di caso ha il compito di indagare un fenomeno nella sua complessità, restituendone una descrizione ricca e articolata, capace di coglierne le molteplici sfumature e contraddizioni, poiché sono queste a rendere l'esperienza autentica e a generare apprendimenti trasferibili¹⁶⁴. In questa prospettiva, le criticità non sono il fallimento del laboratorio, ma parte integrante della sua validità conoscitiva: riconoscerle e analizzarle significa offrire a chi legge – e a chi volesse replicare un'esperienza simile – indicazioni più realistiche e praticabili di quanto potrebbe fare una narrazione trionfalistica.

Il primo limite, ineludibile, riguarda l'esiguità del campione. Il laboratorio ha coinvolto stabilmente quattro partecipanti, più un quinto utente in sessioni individuali. Numeri così ridotti non consentono alcuna generalizzazione statistica, e sarebbe metodologicamente scorretto attribuire ai progressi osservati un valore predittivo. Ogni partecipante aveva una storia, un profilo clinico, una personalità e una costellazione di punti di forza e di debolezza assolutamente unici: ciò che ha funzionato per un partecipante con quadro di insufficienza mentale di grado medio e disturbo del linguaggio potrebbe non funzionare per un'altra persona con analoghe compromissioni. Questo limite, tuttavia, è connaturato alla metodologia del *case-study*, che non ambisce alla generalizzazione statistica ma a quella che Stake chiama “generalizzazione naturalistica”: la possibilità che il lettore, riconoscendo analogie tra il caso descritto e la propria situazione, tragga spontaneamente indicazioni utili per la propria pratica¹⁶⁵. In questo senso, la ricchezza descrittiva del capitolo – le caratteristiche dei partecipanti, i giochi scelti, le modalità di conduzione, gli episodi riportati – è essa stessa uno strumento di validità, perché permette a educatori e ricercatori di valutare autonomamente la trasferibilità dell'esperienza ai propri contesti.

Un secondo limite, strettamente connesso al primo, riguarda la natura dell'osservazione. Come si è detto, la documentazione delle sessioni è stata affidata a un

¹⁶⁴Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma, Armando.

¹⁶⁵Cardano M. (2020). *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*. Bologna, il Mulino.

diario di bordo e ai diari personali degli utenti, strumenti flessibili e adatti a un contesto educativo informale, ma privi della sistematicità di una griglia strutturata o di una checklist validata. Questa scelta, dettata da ragioni pratiche – la difficoltà di somministrare strumenti standardizzati in un centro socioeducativo, il desiderio di non trasformare il laboratorio in un setting di valutazione formale – ha permesso di cogliere la ricchezza e la sfumatura dei comportamenti, ma ha inevitabilmente introdotto un margine di soggettività nella selezione e nell'interpretazione degli episodi.

Un terzo limite riguarda la durata e la continuità dell'esperienza. Sebbene il laboratorio si sia protratto per diversi mesi con cadenza settimanale – una durata tutt'altro che trascurabile per un intervento condotto in un centro socioeducativo – non è possibile stabilire se i progressi osservati siano stati consolidati nel tempo o se, al contrario, siano svaniti una volta terminata l'esperienza. La letteratura sull'apprendimento avverte che il mantenimento e il *transfer* delle competenze apprese in un contesto specifico richiedono pratica continuativa e occasioni di applicazione in contesti differenti¹⁶⁶.

Sul piano delle criticità emerse durante le sessioni, la più rilevante ha riguardato la partecipazione di una partecipante con ritardo mentale grave e mancata acquisizione delle abilità strumentali e di base poiché non è riuscita a partecipare in modo autonomo alle proposte ludiche. Questa criticità solleva interrogativi importanti, che toccano il cuore della pretesa inclusiva del gioco. Da un lato, si può sostenere che la presenza di un supporto individualizzato sia essa stessa una forma di inclusione perché ha permesso alla partecipante di partecipare a un'attività che altrimenti le sarebbe stata preclusa. Dall'altro lato, non si può negare che la distanza tra la sua esperienza e quella degli altri partecipanti – che interagivano più direttamente con le meccaniche di gioco, prendevano decisioni, comunicavano strategie – sia rimasta ampia, e che il laboratorio non sia riuscito a colmarla. Questa constatazione non invalida l'esperienza, ma ne ridimensiona la portata inclusiva e indica la necessità, per future edizioni, di selezionare giochi ancora più semplici e adattabili.

Una seconda criticità ha riguardato i tempi di attenzione, in particolare per un partecipante con un quadro di encefalopatia infantile con ritardo evolutivo globale e

¹⁶⁶Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.

scarsa concentrazione. Nei giochi a turni lunghi, come *Ticket to Ride*, la sua concentrazione si esauriva rapidamente, costringendo l'educatore a frequenti richiami e a un costante lavoro di riaggancio. Questa criticità non è imputabile al gioco in sé – *Ticket to Ride* è un gioco ben progettato, con tempi di attesa tra un turno e l'altro tutto sommato contenuti – ma alla discrepanza tra le caratteristiche del gioco e il profilo cognitivo della partecipante. La lezione che se ne può trarre è che, in un gruppo eterogeneo dove sono presenti persone con compromissioni attentive significative, la scelta del gioco deve tenere conto non solo degli obiettivi educativi e delle preferenze dei partecipanti, ma anche dei loro limiti attentivi, privilegiando giochi con turni rapidi, coinvolgimento simultaneo di tutti i giocatori e *feedback* immediati.

Una terza criticità, di natura più tecnica, è emersa dall'uso della variante a carte scoperte in *Ticket to Ride*. Se da un lato questa modifica ha facilitato l'apprendimento e ha permesso all'educatore di intervenire tempestivamente, dall'altro ha snaturato una componente essenziale del gioco, ovvero la gestione dell'informazione nascosta e la capacità di dedurre le intenzioni altrui. Giocando a carte scoperte, *Ticket to Ride* perde parte della sua profondità strategica e si trasforma in una sorta di puzzle collaborativo, certo utile per apprendere le meccaniche di base, ma non rappresentativo dell'esperienza di gioco autentica. Questa criticità solleva una questione più ampia, che attraversa l'intera didattica ludica: fino a che punto è possibile modificare un gioco per renderlo accessibile, prima che la modifica ne snaturi l'essenza? Non esiste una risposta univoca, ma il principio guida dovrebbe essere quello della gradualità: introdurre varianti semplificate nella fase iniziale, per poi rimuoverle progressivamente man mano che i partecipanti acquisiscono padronanza, in modo che il gioco recuperi la sua fisionomia originaria e continui a proporre sfide adeguate al livello raggiunto¹⁶⁷.

Infine, il caso di *Hive* e *Genially*, pur nei suoi esiti positivi, presenta limiti specifici che è doveroso segnalare. La creazione del tutorial ha richiesto competenze digitali e un investimento di tempo che non sempre sono alla portata di un educatore che opera in un centro socioeducativo. Questo limite non è secondario, perché rischia di fare dell'integrazione tra gioco analogico e supporto digitale una pratica d'élite, accessibile

¹⁶⁷Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

solo a chi ha familiarità con piattaforme come Genially. Per superarlo, sarebbe auspicabile lo sviluppo di repository condivisi di tutorial e materiali adattati, liberamente accessibili e modificabili, sul modello delle risorse educative aperte, in modo che il lavoro di un educatore possa essere riutilizzato e adattato da altri.

Dai limiti e dalle criticità sin qui elencati è possibile trarre alcune lezioni generali, che possono orientare chi intendesse progettare esperienze analoghe. La prima lezione riguarda la centralità della mediazione. In tutte le situazioni osservate è emerso con chiarezza che il gioco, da solo, non è sufficiente. Senza un educatore capace di scegliere il gioco giusto, di adattarlo al contesto, di osservare le dinamiche, di intervenire quando necessario e di ritirarsi quando possibile, il potenziale inclusivo del gioco rischia di rimanere inespresso. Questa constatazione, che attraversa come un filo rosso l'intera tesi, trova nel *case-study* una conferma empirica: la competenza dell'educatore è la variabile cruciale che fa la differenza tra un gioco che include e un gioco che esclude.

La seconda lezione riguarda la necessità della pluralità. Nessun gioco è universalmente inclusivo, così come nessun gioco è universalmente escludente. Ciò che include un partecipante può mettere in difficoltà un altro, come A, che necessita di tempi più distesi e di supporto costante. L'unica strategia efficace, in un gruppo eterogeneo dove convivono profili di disabilità molto diversi tra loro, è quella di offrire una varietà di giochi, con meccaniche, linguaggi e modalità di interazione differenti, in modo che ciascuno possa trovare il proprio spazio di riuscita e nessuno sia sistematicamente penalizzato.

La terza lezione riguarda il valore e i limiti del supporto digitale. L'esperienza con *Hive* e *Genially* ha mostrato che un tutorial interattivo può accelerare l'apprendimento delle regole, ridurre l'ansia da prestazione e favorire l'autonomia di persone con disabilità intellettiva lieve e buone capacità logiche. Ha anche mostrato, tuttavia, che il supporto digitale non sostituisce il gioco fisico, ma lo prepara, e che la sua efficacia è condizionata dalle competenze pregresse dell'utente e dalle risorse – tecniche, temporali, professionali – necessarie per realizzarlo. In una prospettiva di *Media Education*, il caso suggerisce che la competenza digitale dell'educatore non è un optional, ma una risorsa strategica per personalizzare gli interventi e raggiungere utenti che, per caratteristiche cognitive, traggono beneficio da modalità di apprendimento strutturate e multimediali.

Conclusione

Volgendo lo sguardo all'intero percorso della tesi, è possibile tracciare alcune linee di sintesi che connettono i quattro capitoli in un discorso unitario. Il primo capitolo ha fornito le fondamenta teoriche, mostrando come il gioco – a dispetto della sua apparente frivolezza – sia stato riconosciuto da secoli di riflessione pedagogica e psicologica come un'attività complessa, capace di generare apprendimento, socialità e crescita personale. Da Huizinga a Caillois, da Piaget a Vygotskij, da Montessori a Bruner, da Winnicott a Dewey, il gioco è emerso come un dominio in cui l'essere umano esercita e sviluppa le proprie facoltà cognitive, emotive e relazionali in un contesto protetto, libero dalla pressione del risultato e aperto alla sperimentazione.

Il secondo capitolo ha tradotto queste premesse teoriche in indicazioni metodologiche, esplorando la didattica ludica e il *Game Based Learning* come approcci che integrano il gioco nella progettazione educativa. Si è visto come il gioco – sia esso libero o strutturato, analogico o digitale – possa diventare un ambiente di apprendimento a tutti gli effetti, capace di motivare, includere e sviluppare competenze trasversali. Si sono analizzati i modelli di apprendimento esperienziale, la centralità del *debriefing*, le differenze tra GBL e *gamification* e si è dato ampio spazio al valore inclusivo del gioco, mostrando come le sue caratteristiche – flessibilità, tolleranza dell'errore, pluralità di vie di accesso, personalizzazione – lo rendano particolarmente adatto a rispondere ai bisogni di tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità o con bisogni educativi speciali. Al contempo, si sono affrontati con onestà i limiti e le criticità correlate: dalla *gamification* superficiale alla mancanza di formazione, dal divario digitale al rischio di dipendenza.

Il terzo capitolo ha operato un confronto sistematico tra giochi da tavolo e videogiochi, due *media* ludici che condividono la medesima essenza ma si differenziano per materialità, socialità e modalità di apprendimento. Si è mostrato come i giochi da tavolo siano particolarmente efficaci per sviluppare competenze sociali di base, comunicazione faccia a faccia e apprendimento riflessivo, mentre i videogiochi eccellano nella simulazione, nel *feedback* personalizzato e nell'adattamento dinamico. Si è argomentato che la prospettiva più feconda non è quella della contrapposizione, ma quella

dell'integrazione in un ecosistema ludico coerente, in cui ciascun *medium* offra il proprio contributo specifico.

Il quarto capitolo, infine, ha messo alla prova queste acquisizioni teoriche e metodologiche in un contesto reale, documentando un'esperienza di laboratorio ludico condotto con adulti con disabilità intellettiva di grado variabile. Il *case-study* ha mostrato, in modo concreto e circostanziato, come il gioco possa fungere da strumento di osservazione e di sviluppo delle competenze e come l'integrazione tra supporti analogici e digitali possa potenziare l'apprendimento e favorire l'emergere di alcune preziose dinamiche inclusive.

Nel loro insieme, i quattro capitoli disegnano un percorso che va dalla teoria alla pratica, dal generale al particolare, dalla riflessione astratta all'esperienza sul campo. Un percorso che non pretende di esaurire la complessità del rapporto tra gioco ed educazione, ma che spera di averne illuminato alcuni snodi cruciali: la necessità di fondare la didattica ludica su solide basi teoriche, l'importanza di una progettazione consapevole, che scelga i giochi in funzione degli obiettivi e dei bisogni, la centralità della mediazione educativa, senza la quale il gioco rischia di amplificare le disuguaglianze anziché ridurle, il valore di un approccio integrato, che non contrapponga giochi da tavolo e videogiochi ma li utilizzi in sinergia e, infine, l'urgenza di una formazione degli educatori che includa competenze ludico-didattiche, digitali e inclusive.

In un'epoca in cui la scuola e i servizi educativi sono chiamati a rispondere a bisogni sempre più complessi e diversificati, il gioco – in tutte le sue forme – non è un lusso né una perdita di tempo, ma una risorsa pedagogica di prim'ordine. Esso incarna principi che la pedagogia più avanzata ha teorizzato da tempo: l'apprendimento come costruzione attiva, la motivazione intrinseca come motore della conoscenza, l'errore come occasione di crescita, la relazione come condizione per lo sviluppo. Riscoprire questi principi attraverso il gioco significa riscoprire il senso più profondo dell'educare: non trasmettere nozioni, ma creare le condizioni perché ciascuno possa esprimere al meglio le proprie potenzialità, in un clima di rispetto, di collaborazione e di autentica inclusione.

Come scriveva Huizinga nelle pagine conclusive del suo *Homo Ludens*, “il gioco non è la vita ordinaria. È piuttosto un uscire da essa, in una sfera temporanea di attività con una disposizione sua propria”. Ma è proprio in questa uscita, in questa sospensione, che si

possono gettare ponti verso nuovi modi di pensare, di sentire e di stare con gli altri. Compito dell'educazione – e di chi fa ricerca in educazione – è saper riconoscere e valorizzare questa potenza perché il gioco non resti confinato ai margini del tempo scolastico o educativo, ma diventi parte integrante di un modo di fare educazione che sia, insieme, rigoroso e giocoso, esigente e accogliente, serio e profondamente umano.

Bibliografia

- Accordi Rickards D. (2020). *Breve storia del videogioco*, Roma, Carocci.
- Accordi Rickards D. (2021). *Videogiochi e apprendimento*, Roma, Carocci.
- Andreoletti M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.
- Anolli L., Mantovani F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e serious games*, Bologna, Il Mulino.
- Antinucci F. (2011). *La scuola si è rotta. Perché cambia il modo di imparare*, Bari, Laterza.
- Bertolo M. (2020). *Game design*, Milano, FrancoAngeli.
- Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma, Carocci.
- Caillois R. (2017). *I giochi e gli uomini*. Milano, Bompiani-Firenze, Giunti
- Cardano M. (2020). *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*. Bologna, il Mulino.
- Carotenuto F., Giordano A., Russo L. (2025). Multiple Ways in Which Video Games Make Education Inclusive: A Systematic Review of Cognitive Enhancement for Neurodivergent Learners, *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(6).
- Carta E. (2023). *Il game based learning: un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie*. Tesi di laurea, Università di Torino.
- Conti M.S., Giangrande F., Lo Forte M. (2024). *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare con il modello ET*, Roma, Aracne.
- De Conti L. (2018). *Paradigmi di gamification e funzioni: una sperimentazione didattica nella scuola secondaria di II grado*, Tesi di laurea, Università di Torino.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *American Psychologist*, 1(20).
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Demontis V. (2025). *Oltre i limiti: l'accessibilità delle escape room educative attraverso i principi dell'UDL*. Tesi di laurea, Università di Torino.

- Diamond A. (2013). Executive Functions, *Annual Review of Psychology*, 64(1).
- Dweck C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, Random House.
- Egenfeldt-Nielsen S. (2006). Overview of Research on the Educational Use of Video Games. *Digital Kompetanse*, 1(3), 184-213.
- Fioretti S. (2023). *Gamification e didattica*, Bologna, Il Mulino.
- Fioretti S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, Milano, Franco Angeli.
- Garris R., Ahlers R., Driskell J.E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gastaldello G. (2024). *Maria Montessori: gioco, autonomia e ambiente educativo. Un confronto con le teorie pedagogiche del primo Novecento*, Tesi di laurea, Università di Padova.
- Gattafoni L.J. (2025). *L'utilizzo dei videogames nel trattamento dei DSA: un'analisi condotta sul territorio marchigiano*. Tesi di laurea, Università Politecnica delle Marche.
- Gee J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- Gee J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Heron M.J. (2024). *Tabletop Game Accessibility: Meeple Centred Design*, Boca Raton, CRC Press.
- Huizinga J. (2002). *Homo Ludens*, Torino, Einaudi.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i BES*, Trento, Erickson.
- Kapur M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424.
- Lazzaro N. (2004). Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story", *Game Developers Conference Proceedings*.
- Ligabue A. (2020). *Narrazione e videogiochi*, Torino, UTET.
- Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson.
- Lyons S. (2024). *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson.
- Maietti M. (2021). Videogiochi e processi educativi. Nuove prospettive per la didattica, in *Media Education*.
- Maragliano A. (2020). *Edu-larp. Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano, Franco Angeli.
- Marzano R. (2015). *Progettazione e valutazione nella didattica ludica*, Roma, Anicia.

- Mäyrä F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*, London, Sage.
- Montessori M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma, Opera nazionale Montessori.
- Nesti R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS.
- Nesti R. (2017). *Gioco e inclusione*, Pisa, ETS.
- Palmquist A., Jedel I., Goethe O. (2025). *Universal Design in Video Games*, Cham, Springer.
- Peconio G., di Furia M., Lombardi D., Toto G.A., Limone P. (2024). Educational and Didactic Use of Serious Games: Applications in Contemporary Social Life Settings. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(1).
- Pellegrini S. (2025). *L'umano e il digitale nella pedagogia e nella didattica speciale. Nuove frontiere dell'inclusione educativa*, Roma, Anicia.
- PNRR (2022). *Linee guida per la didattica digitale integrata*.
- Santrock J.W. (2021). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, McGraw-Hill.
- Sartori R. (2013). *Game-Based Learning: il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*, Milano, LED.
- Schrier K., Kowert R., Leonard D. (2022). *Learning, Education & Games: Volume Four: 50 Games to Use for Inclusion, Equity, and Justice*, Pittsburgh, ETC Press.
- Silva L., Maffia A. (2025). Giochi da tavolo e feedback: un modello di valutazione delle competenze matematiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 35.
- Sousa C., Rye S., Sousa M., Torres P. J., Perim C., Mansuklal S. A., Ennami F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Squire K. (2003). Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1).
- Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci.
- Terras M.M., Boyle E.A. (2018). The opportunities and challenges of serious games for people with an intellectual disability. *British Journal of Educational Technology*, 49(4).
- Van Eck R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16-30.
- Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma, Armando.

Sitografia

Abbà M. (2025). Giocare senza barriere: il futuro inclusivo dei videogiochi. *Tech4Future*, <https://tech4future.info/videogiochi-inclusivi-fondazione-asphi/>

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, <http://udlguidelines.cast.org>.

CSI Nazionale (2025). Corso per Operatore Ludico L2: Board Game Based Learning. *CSI Formazione*, <https://www.centrospportivoitaliano.it/formazione/corso/corso-per-operatore-ludico-l2>

Doppiozero (2015). *Community locale o virtuale?*, <https://www.doppiozero.com/community-locale-o-virtuale>.

PSISEMADRID (2025). *Emolearn. Las Aventuras de Marco: un videojuego educativo*. <https://psisemadrid.org/2025/10/14/emolearn-videojuego-habilidades-sociales-autismo/>

StartupItalia (2023). *Game over alla dislessia. Così un videogioco italiano aiuta i bimbi. Diagnosi precoce e senza stress*, <http://startupitalia.eu>

University of Waterloo, *Centre for Teaching Excellence. Gamification and Game-Based Learning*, <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/gamification-and-game-based-learning>

Vocabolario Treccani Online, *Gioco*, [treccanionline/vocabolario/gioco](https://www.treccani.it/vocabolario/gioco)

Vocabolario Treccani Online, *Videogioco*, [treccanionline/vocabolario/videogioco](https://www.treccani.it/vocabolario/videogioco)