

# La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Giovanni Moretti

Ira Vannini

Alessandra La Marca



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I *Quaderni* intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

---

## Quaderni del Dottorato Sird

---

collana diretta da Pietro Lucisano

### **Comitato scientifico | Editorial Board**

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Lovanio*  
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*  
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*  
Ettore Felisatti • *Università degli Studi di Padova*  
Giovanni Moretti • *Università degli Studi Roma Tre*  
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*  
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*  
Loretta Fabbri • *Università degli Studi di Siena*  
Ira Vannini • *Università di Bologna*  
Antonio Marzano • *Università degli Studi di Salerno*  
Maria Luisa Iavarone • *Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*  
Giovanni Bonaiuti • *Università degli Studi di Cagliari*  
Maria Lucia Giovannini • *Università di Bologna*  
Patrizia Magnoler • *Università degli Studi di Macerata*  
Elisabetta Nigris • *Università degli Studi Milano-Bicocca*  
Pietro Lucisano • *Sapienza Università di Roma*

### **Comitato editoriale | Editorial management**

Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*  
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*  
Arianna Giuliani • *Università degli Studi Roma Tre*

# La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

---

a cura di

Giovanni Moretti, Ira Vannini, Alessandra La Marca

---



ISBN volume 978-88-6760-706-8



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

## INDICE

- 9 *Presentazione*  
di **Giovanni Moretti**

### Parte prima

- 14 Pratica didattica e caratteristiche dei docenti universitari che utilizzano Flipped Classroom  
*Characteristics and instructional practice of university teachers who flip their classrooms*  
• **Carla Lojacono** • Università degli Studi di Palermo
- 31 La percezione del comportamento interpersonale degli insegnanti da parte degli studenti nelle scuole medie: adattamento e verifica della versione russa e italiana del Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)  
*Perception of interpersonal behavior of teachers by students in secondary schools: adaptation and verification of the Russian and Italian versions of Questionnaire on Teacher Interaction" (QTI)*  
• **Oksana Stashina** • Sapienza Università di Roma
- 53 Il problem solving collaborativo come motivazione nell'apprendimento della matematica  
*Collaborative problem solving as a motivation for learning mathematics*  
• **Cristina Torre** • Università degli Studi di Salerno
- 68 Formazione degli insegnanti in un ambiente inclusivo per gestire la diversità linguistica: cooperazione tra organizzazioni non governative senza scopo di lucro e istituzioni educative. Situazione in tre paesi europei.  
*Teacher training in linguistic diversity within inclusive education: cooperation between non-governmental non-profit organizations and educational institutions. Situation in three european countries*  
• **Janet Wolf** • Università degli Studi di Palermo e Universidad de Burgos

- 81 Implementazione del Group-based Early Start Denver Model nel contesto americano. Suggerimenti metodologici per lo sviluppo professionale dei docenti  
*Implementing the Group-based Early Start Denver Model in America. Methodological suggestions for teachers' professional development*  
• **Emanuela Zappalà** • Università degli Studi di Salerno

## Parte Seconda

- 94 Nuove tecnologie ed educazione-terapeutica evidence-based: l'uso del Biofeedback per una didattica embodied centred  
*New technologies and evidenced-based therapeutic education: the use of Biofeedback for an embodied centred didactic*  
• **Ferdinando Ivano Ambra** • Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
- 106 Definire e valutare il pensiero critico attraverso l'analisi del testo scritto  
*Defining and assessing critical thinking through the analysis of language based contents*  
• **Francesca Amenduni** • Università degli Studi Roma Tre
- 124 Qualità e continuità dei servizi educativi nella prima infanzia  
*Quality and continuity of early childhood education services*  
• **Bianca Briceag** • Università degli Studi Roma Tre
- 138 Il pensiero critico dei nativi digitali nel contesto della quarta rivoluzione industriale: dimensioni pedagogiche ed educative  
*Critical thinking of digital natives in the context of the fourth industrial revolution: pedagogical and educational aspects*  
• **Maria Caterina De Blasis** • Università degli Studi Roma Tre
- 150 Lettura e comprensione del testo: una ricerca nei licei  
*Reading and understanding of the text: a research in high schools*  
• **Concetta Ferrantino** • Università degli Studi di Salerno

- 170 Sviluppo della capacità di Perspective Taking nei bambini della Scuola Primaria  
*Development of Perspective Taking skills in Primary School children*  
• **Amelia Lecce** • Università degli Studi di Salerno
- 182 Il Museo diffuso come dispositivo didattico. Arte pubblica contemporanea per la cittadinanza attiva  
*The Ecomuseum as an educational device. Contemporary Public Art for active citizenship*  
• **Virginia Grazia Iris Magoga** • Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- 200 Edu-larp e cambiamento sociale: una ricerca sui giochi di ruolo dal vivo a tema migrazione  
*Edu-larp and social change: a study on migration-themed live action role playing*  
• **Andrea Maragliano** • Università degli Studi di Genova
- 221 L'educazione al genere nella scuola primaria. Una fotografia dello stato dell'arte nel 2018-2019 in Italia  
*Gender education in primary school. An overview in 2018-2019 in Italy*  
• **Sara Marini** • Sapienza Università di Roma
- 241 DSA all'Università: nuove sfide e prospettive inclusive  
*Learning Disability at the University: new challenges and perspectives about the inclusion issue*  
• **Marco Nenzioni** • Università di Bologna
- 256 Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola  
*Middle Management as crucial mediators of inclusive processes at school*  
• **Milena Pomponi** • Università degli Studi Roma Tre
- 274 Competenze digitali per lo sviluppo delle abilità socio-emotive per l'inclusione  
*Digital competencies for social-emotional skills for inclusion*  
• **Alessia Signorelli** • Università degli Studi di Perugia



- 291 Percorsi di accompagnamento pedagogico alla genitorialità adottiva  
*Educational support to adoptive parenting*  
• **Alessia Tabacchi** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 309 La cultura dell'autovalutazione: un'indagine nelle scuole campane  
*The culture of self-evaluation: a study in Campania's schools*  
• **Maria Tiso** • Università degli Studi di Salerno
- 325 Lavorare a coppie nella comprensione del testo  
*Working in pair in reading comprehension*  
• **Agnese Vezzani** • Università di Modena e Reggio Emilia

## II.8

### Edu-larp e cambiamento sociale: una ricerca sui giochi di ruolo dal vivo a tema migrazione Edu-larp and social change: a study on migration-themed live action role playing

Andrea Maragliano

Università degli Studi di Genova • andrea.maragliano@edu.unige.it

I mondi in cui oggi viviamo portano a ripensare ai media e ai linguaggi comunicativi impiegati, in particolare modo rispetto ai processi educativi che riguardano tanto i contesti formali, quanto quelli informali. Appare difatti sempre più difficile predisporre esperienze educative significative, capaci di impegnare ragazzi/e in processi di apprendimento e cambiamento, vincendo quel senso di disinteresse e noia che sembra essere tratto distintivo delle nuove generazioni. Un possibile metodo educativo per rispondere a questa realtà può essere rappresentato dagli *Educational Live Action Role Play* (da qui in poi “edu-larp”). L’edu-larp è un gioco di ruolo dal vivo in cui la narrazione non viene solo raccontata, ma giocata in prima persona dai e dalle partecipanti, con il loro corpo e le loro azioni: essi interagiscono interpretando il proprio personaggio in relazione con gli altri, figurando situazioni fittizie in uno spazio reale (“cerchio magico”). Tali giochi possono essere utilizzati tanto nell’educazione formale, per la mediazione di contenuti didattici, quanto nell’educazione informale, per tematizzare contenuti di tipo educativo e di tematiche sociali. La ricerca presentata riguarderà lo studio di due edu-larp a tema migrazione. Il primo si chiama “*Youth On The Run*” (Croce Rossa Italiana) e simula per 24 ore il viaggio migratorio di una famiglia dalla Somalia fino all’Italia. Il secondo si chiama “*300, la battaglia delle tendopoli*” (Luigi Coccia) e simula per 4 ore una riunione municipale in cui si deve decidere il collocamento di 300 profughi in arrivo nella città di cui i partecipanti recitano i diversi cittadini. Lo studio sperimentale intende sondare se e come la partecipazione a questo tipo di giochi può avere impatti significativi sul grado di empatia, di pregiudizio etnico e sulle rappresentazioni dei e delle partecipanti rispetto alle tematiche migratorie. Nel seguente contributo verrà presentato lo stato dell’arte della ricerca in corso e le prime riflessioni sul rapporto fra il framework del *Game For Social Change*, edu-larp e cambiamento sociale.

**Parole chiave:** Edu-larp (*Educational Live Action Role Playing*); ricerca educativa; gioco; pedagogia interculturale; empatia; discriminazione.

The worlds we live in lead us to rethink media and communicative languages, especially in educational processes concerning both formal and informal education. It seems increasingly challenging to set meaningful educational experiences, capable to involve children and adolescent in learning and transformative processes and to overcome the disinterest and boredom sense that seems to be one of the new generations' distinctive trait. A possible educational method to face this reality can be given by the *Educational Live Action Role Play* (hereafter "edu-larp"). Edu-larp is a live role-playing game in which the narration is not only told, but played in the first person by the participants with their body and their actions: they interact by interpreting their character in relation to others, figuring fictitious situations in a real space ("magic circle"). These games can be used both in formal education (for didactic contents), and in informal education (for pedagogical and social change contents). The following research concerns the study of two migration-themed edu-larp. The first one is "*Youth On The Run*" (Italian Red Cross) and simulates the migratory journey of a family from Somalia to Italy for 24 hours. The second one is "*300, the battle of the tent cities*" (Luigi Coccia) and simulates for 4 hours a municipal meeting to decide the placement of 300 arriving refugees. The study explores whether and how the games' participation can have significant impacts on the degree of empathy, ethnic prejudice and on the representations of participants on migration issues. In the following paper the state of the art of research in progress and the first reflections on the relationship between the *Game For Social Change* framework, edu-larp and social change will be presented.

**Keywords:** Edu-larp (*Educational Live Action Role Playing*); educational research; *game for social change*; intercultural education; empathy; discrimination.

## 1. Framework teorico

In un momento storico di conflitti per la distribuzione del potere di portata mai vista, di richiamo e distorsione del bisogno di “sicurezza”, di angosce relative alla sopravvivenza stessa dell’umanità e del pianeta, che senso ha occuparsi con tanta minuzia del vissuto di un bambino/a che monta su un cavallo della giostra, che distribuisce i punti esperienza al suo elfo magico o che interpreta il ruolo di una creatura fatata vestendosi di abiti medievali?

Perché, in un momento di forte crisi della cultura pedagogica e del ruolo stesso dei sistemi educativi, dovremmo investire riflessioni, risorse e tempo nel gioco o nella simulazione?

Una buona percentuale di possibili lettori o lettrici potrebbe sentir risuonare stridenti i termini “giocare” o “elfo magico” (solitamente considerati come *non seri*) accanto ad altri come “distribuzione del potere” o “sopravvivenza dell’umanità e del pianeta” (considerati come *seri*). Ciò accade perché il “gioco” riserva molteplici ambiguità intrinseche e una storia articolata. Come già Fink (1969) sosteneva in “*Oasi della gioia: idee per una ontologia del gioco*”, esiste un “*compatto dispositivo dequalificante*” che sottende e sovrasta il gioco: come concetto, come attività, come metodo, come media. Il gioco è qualcosa di puerile, futile, inutile e non produttivo: *non serio*. Il gioco è diviso dal resto, che invece è *serio*, ossia valevole di attenzione, nobile e giusto. Le rappresentazioni che abbiamo sul gioco riguardano spesso questa radicale scissione serio-non serio, molte volte accompagnata da altri limitanti binomi come “vero-finto”, “serio-frivolo”, “quotidiano-fantastico” e “reale-utopico”. In aggiunta, il bacino semantico a cui ci riferiamo pensando al gioco è spesso legato al mondo del tempo libero, dello svago e a quello dell’industria del giocattolo e del videogioco. Raramente, quando parliamo di gioco, lo associamo spontaneamente a concetti come “*mediatore*”, “*educazione*” o “*cambiamento sociale*”. Infine, al “*compatto dispositivo dequalificante*” sul gioco ha contribuito anche il mondo della conoscenza istituzionalizzata, così per come lo conosciamo. Le stesse scienze umane, dove la riflessione sul gioco ha storicamente trovato terreno più fecondo, hanno da sempre ripiegato il concetto di gioco su se stesso, fino a non renderlo più riconoscibile. Il gioco diventa diagnosi di funzionamento, strumento valutazione e di potenziamento degli apprendimenti, distaccato esercizio di laboratorio sperimentale o semplice aggregato di punti, missioni e classifiche.

E cosa rimane del gioco? Quando si gioca per giocare? E che cosa è un gioco?

### 1.1 *Il gioco come medium, testo e oggetto di ricerca*

Nella consapevolezza che il gioco rimane “indefinibile per definizione”, riprendo l’argomentazione di Deterding & Zagal (2018) al fine di iniziare a descrivere sguardi e posizionamenti, più che statiche definizioni. Noi tutti/e giochiamo, e spesso giochiamo di ruolo. Da piccoli, immaginando di essere pirati/esse o astronauti/e, trasformando il nostro salotto in un vascello o astronave. Da adolescenti nei “giochi” delle prime relazioni fra pari e di coppia. Da adulti quando leggiamo un libro o andiamo a teatro, e ci figuriamo e identifichiamo nei diversi personaggi del testo. E ancora pensiamo a quanto giochiamo nelle nostre vite private, quando siamo in una stanza di un/a terapeuta, quando lavoriamo duramente per essere presi seriamente come “lavoratori/trici”, “studenti/esse” o “genitori”. In questi e altri momenti potremmo sostenere senza incertezze di “*metterci la faccia*” e “*giocare la nostra parte*”, come richiesto da quell’infinita successione di contesti sociali, momenti di incontro quotidiano, riti e rituali. Fino all’ultimo atto, il nostro funerale, in cui smettiamo di giocare-recitare e lasciamo agli altri e alle altre il continuare quella scena.

Questa diapositiva, portata all’estremo solo a scopo retorico, condensa simbolicamente ciò che autori come Huizinga (1938), Callois (1958), Goffman (1979), Deridda (1990), Bateson (1996), Sutton Smith (1997) e Dal Lago & Rovatti (1993) hanno sostenuto, seppur da diverse, discutibili e a volte antitetiche prospettive. Nelle riflessioni di questi autori si può però identificare un filo conduttore, che guarda al mondo stesso come continuo sostanzarsi e intrecciarsi di azioni e relazioni ludiche, tali da connotarlo come vero e proprio *medium* umano, inteso come “insieme di pratiche sociali, regole, abitudini e convenzioni con cui nei gruppi sociali si usano le tecnologie e/o tecniche per comunicare” (Eco, 1984; Cosenza, 2004). Si potrebbe quindi dire che comunichiamo giocando, ci relazioniamo giocando, viviamo giocando. Impariamo anche giocando (Damiano, 2013). Attraverso il gioco modifichiamo la cultura, e attraverso la cultura modifichiamo i giochi. Da questa circolare prospettiva nasce e si legittima l’interesse euristico per l’oggetto e il tema “gioco”. Da una parte, infatti, possiamo studiare i giochi come *medium* di specifici contenuti (che potranno poi essere didattici, educativi, di intrattenimento, ...). Dall’altro lo studio dei giochi ci offre la possibilità di osservare i processi di gestione del potere (Freire, 1970; Foucault, 1976) e le nostre rappresentazioni culturali e modelli interiorizzati, per ri-leggerli e ri-medarli. O, come sostiene Clara Fernández-Vara (2014) «studiare i giochi come una produzione culturale che può essere interpretata perché *ha un significato* [...] Quando analizziamo i giochi, studiamo il significato all’interno di un gioco (*meaningful play*) e attorno ad esso (*cultural significance*)».

Se, come precedentemente detto, il gioco può essere letto secondo una ricca rete di significati, definire su quali aspetti di gioco si intende far ricerca potrà orientare le scelte metodologiche (Fig. 1) (Mayer *et al.*, 2014; Van Vught & René, 2018), definirne posizionamento e trasparenza e chiarificherà il percorso e le relazioni con i e le partecipanti.

*Table 1: What to measure, how and when*

<i>How</i>		<i>What?</i>	<i>Prigame</i>	<i>In-game</i>	<i>Postgame</i>
Self-reported	Qual.	Personality, player experiences, context, etc.	Interviews, focus group, logbook.	Logbook, interviews or small assignments as part of the game.	Interviews focus group, after-action review.
	Quant.	Socio-demographic, opinions, motivations, attitudes, engagement, game-quality learning, power, influence, reputation, network centrality, learning satisfaction, etc.	Survey, quest., individual or expert panel	In-game questionnaires	Survey, quest., individual or expert panel
Tested	Qual.	Behavior, skills, etc.	Eg. actor role-play, case-analysts, assessment, mental models.	Game-based behavioral assessment.	Game-based behavioral assessment.
	Quant.	Values, knowledge, attitudes, skills, personality, power.	Psychometric, socio-metric tests: eg. personality, leadership, team roles, IQ.	Game-based behavioral performance analysis.	Game-based behavioral performance analysis.
Observed	Qual.	Behavioral performance of student, professionals player and/or facilitator, others: decisions, strategies, policies, emotions, conflicts, etc.	Participatory observation, ethnographic methods	Video, audio personal observation, ethnography: maps, figures, drawings, pictures, etc.	Participatory observation, ethnographic methods.
	Quant.	Biophysical-psychological responses, like stress (heart freq, perspiration).	Part. observation, network analysis, Biophysical-psychological observation.	In-game tracking and logging, network analysis, data mining, biometric observation.	In-game log file analysis, network analysis.

Fig. 1: Esempio di schema strategie di ricerca e analisi dei giochi (Mayer et al., 2014, p. 519)

Abbiamo fino a qui visto come il gioco, al di là delle possibili definizioni, possa essere inteso come concetto, come *medium*, come testo, o come oggetto, concordando con diversi autori e autrici che guardano al gioco come «un fatto interpretativo: quando giochiamo applichiamo alla porzione di realtà che includiamo nel gioco un secondo strato di senso, che non cancella il primo, ma lo affianca per tutta la durata del gioco» (Thimbault, 2018, p. 136). Se è vero che il gioco può essere mediatore di contenuti specifici e aprire a “*secondi strati di senso*”, cosa succederebbe se tali “*sensi*” fossero tematiche/valori sociali ed educativi?

I giochi oggetto della presente ricerca sono giochi che hanno avuto il coraggio di sfidare questa domanda, ponendosi l’obiettivo di far vivere ai e alle partecipanti i “*diversi strati di senso*” legati al fenomeno migratorio.

Nei prossimi paragrafi verranno quindi discussi i fondamenti teorici di questa categoria di giochi a finalità educativa e di cambiamento sociale, per poi – stringendo progressivamente sul tema della ricerca – avvicinarci alla specifica tipologia di giochi qui presa in considerazione. In conclusione, una breve descrizione dei due specifici giochi oggetto della sperimentazione.

## 1.2 Il gioco come processo trasformativo per il cambiamento sociale

Come sintetizza puntualmente Mary Flanagan (2009), una delle madrine del *Game For Social Change*, «cosa succederebbe se alcuni giochi, e più in generale il concetto di *play*, non servissero solo per l'intrattenimento, ma funzionassero anche come mezzo per l'espressione creativa o come strumento per aiutare a esaminare le questioni sociali?» (p. 3). Ciò che si potrebbe andare a formare sarebbero giochi intenzionalmente ed educativamente progettati (Rossi & Toppano, 2009; Traverso, 2016) per la critica e l'attivismo politico e sociale. Quando il gioco viene creato a uso politico si può parlare di *Critical Play*, ossia la creazione ambienti o attività di gioco per tematizzare questioni che riguardano la vita umana (come vedremo nel nostro caso studio, i fenomeni migratori, i conflitti interetnici, i rapporti di accoglienza inter-gruppo). Il *Critical Play* è quindi connotato da un'attenta disamina dei temi sociali, culturali, politici e personali. Muovendo dal potenziale e dal valore del gioco nel contribuire a definire norme e identità, tanto quanto nel ri definirle, si può riconoscere come il gioco rompa i confini delle norme sociali preesistenti e apra alla destrutturazione, al decentramento, al *perspective taking*, nonché all'idea di cambiamento sociale in termini di *sovversione*.

Connettendo i lavori di Gramsci (1947), Williams (1958), Foucault (1978), Butler (1990) e Hardt & Negri (2001) sulla sovversione (*subversion*) al nostro tema, potremmo qui sinteticamente descriverla come un “atto di cambiamento creativo anziché distruttivo”. Tale concetto è strettamente connesso a quello di azione (*intervention*) inteso, invece, come uno specifico tipo di sovversione che si fonda su azioni dirette e che implicano questioni di ordine sociale e politico. Possiamo quindi leggere i giochi legati al *Game For Social Change* o all’ “*Activist Game Design*”<sup>1</sup> come specifiche azioni (*intervention*) capaci di aprire un dialogo significativo, rompendo i confini di quelle dicotomie limitanti (“vero-finto”, “serio-frivolo”, “quotidiano-fantastico” e “realtà-immaginazione”) e di creare uno spazio significativo di produzione di senso e mediazione culturale.

Recuperando il *dispositivo dequalificante* sul gioco e lo stridio di termini “seri e non seri” con cui si è aperto il paragrafo, è probabile che – nuovamente

1 Gli “*Activist game*” possono essere caratterizzati dalla loro enfasi rispetto a questioni di ordine sociale, educative e, occasionalmente, di azione (*intervention*). In altre parole, essi non sono meramente esercizi concettuali, ma piuttosto, giochi che coinvolgono questioni sociali attraverso temi, narrative, ambientazioni, obiettivi, meccaniche, paradigmi e interazioni di gioco, come questioni legate al genere, all'etnia, alla lingua o alle discriminazioni e ingiustizie (Flanagan, 2009, p.13).

– un possibile lettore o lettrice resti scettico/a nel pensare al gioco e al linguaggio ludico come strumento di *subversion*, così come precedentemente inteso.

Eppure, è già accaduto. Eppure, accade ancora.

Riprendendo le origini di questo fenomeno senza riferirsi esclusivamente al noto Teatro dell'Oppresso freiriano (Gigli *et al.*, 2008), possiamo pensare a diverse “forme ludiche” che hanno avuto l'obiettivo di attivare le coscienze in modo critico e creativo e che possiamo considerare come ispiratori degli attuali giochi per il cambiamento sociale<sup>2</sup>. Basti pensare a gli e le “*Indignados*” di Madrid, alle proteste di Gezi Park in Turchia e agli egiziani e egiziane di Piazza Tahrir o alle “*Femen*” di Kiev. E ancora alle manifestazioni dei e delle siriane contro il regime di Bashar Al-Assad, agli attivisti e alle attiviste newyorkesi di “*Occupy Wall Street*” o alle rivolte creative degli “*Uccelli*” nella Roma del '68. Questi movimenti (potremmo dire di *subversion* e *intervention*) possono essere criticabili, distanti valorialmente, storicamente e geograficamente fra loro, ma hanno un denominatore comune: la lucidità. L'uso divergente, artistico, non violento, colorato e provocatorio di azioni che spezzano i confini della quotidianità e delle norme sociali (come nel *cerchio magico* del gioco), creando nuovi significati: dal fiume di palline colorate fatte rotolare sulle vie di Damasco, alle pecore e galline che pascolano a Villa Borghese per mano degli “Uccelli”, passando per le pentole rumorose di Istanbul, i corpi nudi di Kiev, e più recentemente, i colorati ombrelli di Hong Kong. Lo spirito ludico chiama all'appello la musica, la danza, la pittura, l'espressione artistica del proprio corpo, arricchendo il senso della partecipazione attiva e dell'energia creativa e creando nuovi percorsi performativi di conoscenza e ricerca (Nelson, 2006).

I giochi legati al *Critical Play* si fondano sull'utilizzo dello stesso principio ludico, declinandosi però secondo le diverse forme di gioco. Potremmo così avere forme di *videogiochi* come “*Passage*”<sup>3</sup>, la cui meccanica di gioco porta a sperimentare quanto l'uso della violenza generi ulteriore violenza a catena. Oppure giochi di *simulazione Live Action Role Play* che tematizzano la problematica dell'esaurimento delle risorse del pianeta come in “*Nuova Atlantide*”<sup>4</sup>, dove i e le partecipanti giocano in condizioni di scarsa quantità di acqua potabile per giorni. O ancora giochi *da tavolo* come “*Refugee Journey*”<sup>5</sup>, che attraverso la meccanica di alcune carte di gioco, porta i e le partecipanti a

2 Per approfondire rispetto alla comunità del *Game for Social Change* e i progetti più recentemente sviluppati: <http://www.gamesforchange.org>

3 Disponibile su <http://hcssoftware.sourceforge.net/passage/>

4 Per approfondimenti: <https://chaosleague.org/site/project/nuova-atlantide/>

5 Visionabile su: [https://www.thegamecrafter.com/games/refugee-journeys?dept\\_uri=&dept\\_name=](https://www.thegamecrafter.com/games/refugee-journeys?dept_uri=&dept_name=)



discutere di argomenti relativi a identità, ingiustizia sociale e discriminazioni.

Nei giochi citati lo spirito ludico attraverso il quale si attiva quella “*disamina dei temi sociali, culturali, politici e personali*” non avviene attraverso un’azione giocosa come quella delle proteste prima descritte, ma attraverso le meccaniche di gioco (Fig. 2).



Fig. 2: Modello design di giochi educativi (Van Der Linden et al., 2018, p.125)

È soprattutto attraverso le meccaniche di gioco che il contenuto educativo e sociale viene tematizzato: che sia la difficoltà di distinguere nemici e non nemici in “*Passage*” o la riduzione dello spreco di acqua in “*Nuova Atlantide*”.

In questa sua versatilità di linguaggi e forme, che ne sostanzia la potenza comunicativa e persuasiva<sup>6</sup>, il *Game For Social Change* può essere considerato, in questo preciso momento storico, come un’avanguardia del gioco come *medium*.

### 1.3 *Contro-framework*

Si è cercato finora di mostrare come il gioco possa essere un possibile media educativo attraverso il quale imparare ad usare la propria immaginazione per leggere oltre i confini dei significati, ed essere in grado di trovare punti di convergenza e divergenza tra mondi diversi, per comprenderne le relazioni reciproche. Una delle sue peculiarità consiste proprio nel potere persuasivo (De la Hera Conde-Pumpido, 2013) che il gioco possiede in virtù delle sue caratteristiche, prima tutte quella della lucidità, con cui l’uomo – in ogni spazio e

6 Per una breve argomentazione sui rischi ad esse connesse si veda il paragrafo 1.4

in ogni tempo – si è da sempre confrontato. Se da un lato ciò rende il gioco efficace strumento comunicativo, dall'altro dobbiamo sempre interrogarci criticamente sul contenuto di quanto stiamo comunicando, nonché sull'intenzionalità, il consenso e la responsabilità dei giochi che proponiamo.

Nel suo lavoro di ricerca l'antropologo Brian Sutton-Smith (1997) accenna esplicitamente ai possibili *dark sides* che i giochi possono celare. Se da un lato è facilmente riconoscibile come le varie ludopatie possano rientrare su questo versante, non si devono sottovalutare altri contesti in cui il linguaggio ludico viene sottilmente utilizzato per persuadere o indurre comportamenti. Basti pensare a una delle più ambigue forme spesso snaturate di gioco, oggi nota con il termine di *gamification*. Sistemi di punti che fanno spendere di più al supermercato, sistemi di classifiche che fanno lavorare i dipendenti più produttivamente o sistemi di ricompense che servono ad aumentare i voti di un partito. Ma il gioco non si può ridurre a sistemi di punteggi e classifiche. Quando il gioco a cui stiamo giocando non è capace di tenere insieme quella dimensione della persona (Kaiser, 1996), della cultura e dell'etica prima discusse e non è trasparente e responsabile verso chi gioca, non potremmo definirlo gioco. Esso sarà, piuttosto, insieme di meccanici processi di azioni tesi a imporre, anziché proporre.

#### 1.4 Una precisa forma di gioco: gli Educational Live Action Role Play (edu-larp)

Nei paragrafi precedenti si è descritto secondo quali prospettive teoriche il gioco può essere *medium* attraverso il quale poter lavorare su valori sociali e tematiche educative. Rispetto all'ampissimo panorama di giochi che accolgono questa sfida, la ricerca di seguito presentata si focalizza su di una precisa tipologia: gli edu-larp. Gli edu-larp sono un particolare tipo di gioco di ruolo, che pertanto condividono con essi diverse caratteristiche peculiari e specificità. Per conservare la lente tenuta fino ad ora, possiamo collocare questo tipo di giochi all'interno della cornice teorica dei Role Play, in particolare quella offerta dagli autori di *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations* (Fig. 3), che più di altri lavori offre una lettura del gioco di ruolo complessa, transmediale e interdisciplinare, opportuna a posizionare gli *“activist game”*.



Fig. 3: Modello tratto da Deterding & Zagal (2018, p. 13)

Nello specifico gli edu-larp sono giochi di ruolo dal vivo con un contenuto educativo, in cui la narrazione viene giocata in prima persona dai e dalle partecipanti con il loro corpo e le loro azioni, in uno spazio fisico e simbolico circoscritto (“cerchio magico”). Essi si concretizzano in una sessione simulativa all’interno della quale i e le partecipanti interpretano la veste di attori/trici, rappresentando molteplici ruoli in relazione fra loro. Contrariamente ai GdR classici, dove la narrazione è condotta oralmente e attraverso l’uso di dadi, nel larp le azioni vengono realizzate concretamente. Sono quindi i comportamenti, le scelte e le relazioni fra i personaggi a portare avanti il gioco. Alla sessione simulativa ne segue una riflessiva, secondo una successione che potremmo descrivere in 5 diverse fasi:

1. *Ice-breaking e/o warming-up*: fase di preparazione del gruppo e creazione dell’atmosfera. In questa fase vengono utilizzati giochi di conoscenza, attività energizzanti e preparatorie per rendere il gioco giocabile e significativo. L’obiettivo principale è creare un clima aperto e senza giudizi;
2. *Workshops*: in questa fase vengono descritte le regole, le restrizioni, lo sviluppo del gioco e le meccaniche di *safety*<sup>7</sup>. I e le partecipanti iniziano a co-

7 Per approfondire: Emotional Safety Manifesto, consultabile in <https://emotionalsafety-home.blog/>

- noscere il loro personaggio e il modo in cui relazionarsi con il gruppo attraverso *workshops* teatrali;
3. *Fase di gioco (run)*: sviluppo del gioco; questa è la fase in cui i personaggi interpretano la scena, interagendo tra loro e con il gioco;
  4. *Deroling*: i personaggi interpretati in un edu-larp sono finti, ma le interazioni e le emozioni sono reali. Questo è il motivo per cui l'esperienza di gioco può scatenare emozioni profonde o reazioni inaspettate, oppure può confondere i confini tra la persona e il personaggio (fenomeno del *bleed in/out*). Per questo motivo, un edu-larp dovrebbe includere attività volte a "uscire dal personaggio", in modo da garantire sempre la sicurezza dei e delle partecipanti;
  5. *Debriefing*: costituisce la fase di riflessione e discussione dell'esperienza, e dovrebbe lasciare spazio alle domande (Kriz, 2010):
    - Come ti senti? (emozioni, sensazioni, esperienza individuale,..)
    - Cosa è successo? (analisi, spiegazione, esperienza di gioco,..)
    - Come colleghi il gioco alla realtà? (astrazione, contestualizzazione, link alla realtà,..)
    - Cosa hai imparato? (sintesi, generalizzazione, processi educativi,..)
    - Cosa succede se ...? (esplorazione delle possibili ipotesi)
    - Come procediamo? (intenzioni di cambiamento e processi trasformativi)

Solo a fini espositivi e chiarificativi, possiamo pensare all'edu-larp come *medium* utile a tematizzare sia contenuti di tipo didattico, sia di tipo educativo, trovando in ogni caso ricorrenti punti in contatto con diversi paradigmi in ambito pedagogico e didattico legati ai processi di insegnamento e apprendimento: il rapporto con l'esperienza diretta e la negoziazione della conoscenza (Kolb & Fry, 1975), il rapporto con il corpo ed esperienze incarnate (McGee, 2006; Rossi, 2011), la decostruzione e costruzione del sapere in ottica trasformativa (Mezirow & Taylor, 2009) e la riflessione attiva su tutti gli elementi finora menzionati (Schon, 1987; Striano *et al.*, 2018), in ottica capacitante e inclusiva e secondo un paradigma dell'«*educare all'uguaglianza nelle differenze*» (Bochicchio, 2017).

In conclusione, i due edu-larp (Fig.4) che rappresentano lo specifico oggetto di ricerca e che si declinano secondo i nodi finora discussi, sono:

– “*300, La battaglia delle tendopoli*”: è un edu-larp da camera scritto dal game designer Luigi Coccia che tematizza l'esperienza migratoria dal punto di vista della società ospite. Il gioco vede i e le partecipanti vestire i panni degli abitanti di due piccole cittadine confinanti, coinvolti in prima persona nelle complesse decisioni sull'accoglienza dei migranti. Il loro Stato, di fatti, sta per

accogliere 300 migranti e chiede ai cittadini e alle cittadine di scegliere fra due opzioni possibili: la prima è quella di creare una tendopoli in un terreno della città di Boggivera, la seconda è quella di ripartire una parte degli alloggi sfitti della città di Mondraghelli. Il gioco si fonda sull'esercizio del dibattito democratico, favorendo - attraverso i ruoli - l'emergere di stereotipi e credenze che vengono infine discusse nella fase di *debriefing*.

- "Youth On The Run": è un edu-larp pervasivo organizzato da Croce Rossa nazionale, che simula per 24 ore e in maniera realistica il viaggio migratorio dalla Somalia fino allo Stato in cui il gioco è realizzato. La simulazione si fonda sull'interazione tra i e le partecipanti, che assumono l'identità di persone migranti, e PNG, che interpretano i ruoli dei diversi attori del fenomeno migratorio: dalle guardie di frontiera fino ai militari, passando per i trafficanti di esseri umani o le organizzazioni umanitarie. L'intenso vissuto delle 24 ore viene al termine del gioco elaborato attraverso la fase di *debriefing*; in tale fase i e le partecipanti possono condividere e tematizzare quanto esperito nel gioco, mentre i facilitatori/trici guidano la discussione e restituiscono al gruppo informazioni e conoscenze sui reali fenomeni prima simulati.



Fig. 4: Loghi dei giochi

## 2. Motivazioni, obiettivi e interrogativi della ricerca

A fronte di un sempre più crescente interesse per queste forme ludiche (Bertolo & Mariani, 2014), esistono ad oggi pochissime ricerche in ambito nazionale che si sono occupate dello studio tanto teoretico quanto empirico del *Game For Social Change* e degli edu-larp. Parallelamente prolifera il panorama di insegnanti, associazioni, *game designer* e formatori/trici che inseriscono questa tipologia di giochi nei loro progetti educativi. Se sul piano concettuale riteniamo che tali giochi possano essere strumento attivo per un'educazione globale alle differenze e alla giustizia sociale (Tarozzi, 2014), sostenibile (Sterling & Mayer, 2006) e interculturale (Cambi, 2007; Fiorucci, Pinto Minerva &

Portera, 2017), su quello della ricerca risulta euristicamente interessante interrogarsi sull'effettivo potenziale trasformativo che questi giochi possono mediare. Soprattutto quando un gioco educativo viene progettato con obiettivi specifici, sarà interessante studiare da un lato, se gli impatti del gioco corrispondono alle finalità di chi lo propone; dall'altro i testi e le dinamiche che si creano attorno al gioco come mediatore di "significati culturali" (Clara Fernández-Vara, 2014) prima descritto.

Per identificare il campo di indagine, sono state formulate un'ipotesi e una domanda di ricerca. Per rispondere alla prima, l'ipotesi da verificare è se effettivamente la partecipazione a questo tipo di giochi vada ad influenzare il grado di empatia, di pregiudizio etnico e le rappresentazioni dei e delle partecipanti intorno al fenomeno migratorio. Per indagare la seconda istanza, la domanda di ricerca è stata invece così formulata "*Quali esperienze culturali, ludiche ed educative vivono i e le partecipanti degli edu-larp?*".

### 3. Scelte metodologiche e procedurali

Rispetto allo studio dell'impatto del gioco sui e sulle partecipanti, è stato predisposto un disegno di ricerca standard a 3 studi sperimentali (Viganò, 2002; Corbetta, 2003; Trincherò, 2015). Tale scelta deriva dal fatto che uno studio di tipo longitudinale meglio permette di descrivere un possibile cambiamento fra un pre-gioco e un dopo-gioco, tale da poter verificare il potenziale trasformativo del gioco stesso. Questo tipo di ricerca, inoltre, rende più facilmente comparabili diversi tipi di giochi fra loro, permettendo di sondare se esiste una correlazione fra tipologia di meccaniche (che come sostenuto nel paragrafo sul framework teorico sono i "canali ludici" del contenuto educativo) ed effetti del gioco. Proprio per questo possiamo identificare come *variabile indipendente* della ricerca la partecipazione ad un edu-larp a tema migrazione, e il grado di empatia e pregiudizio etnico nei confronti delle persone migranti come *variabile dipendente*. Per rilevare se la partecipazione al gioco ha effetti significativi sul grado di empatia e pregiudizio etnico dei partecipanti lo studio (Fig. 5) prevede la somministrazione degli strumenti di ricerca (Tab. 1) a T0 (1 settimana prima del gioco), T1 (1 settimana dopo il gioco), T2 (3 mesi dopo il gioco), tramite un questionario online creato con la piattaforma *LimeSurvey* (per le scale psico-sociometriche e le domande aperte) e *Testable* (per il test di associazione implicita IAT).

TOPIC	TOOL	ANALYSIS
<b>EMPATHY</b>	Inclusion of Out-group in the Self (Aaron et al, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repeated measures ANOVA (to test T0, T1 e T2 differences within-subjects)</li> <li>- One-way ANOVA <i>between-subjects</i> (to test the YOTR, 300 and Control Group differences between-subjects)</li> <li>- Normal distribution analysis (with statistic normalization and bias manipulation check)</li> <li>- IAT analysis according to Greenwald's scoring algorithm (2003).</li> <li>- Univariate and multivariate analysis (to test couple or group variable correlations)</li> <li>- Text semantic analysis of ethnography, survey open questions and interviews (through a text post coding)</li> </ul>
	QCAE Empathy Scale (Batson et al, 2016)	
Prosocial Behaviour Scale (Penner et al, 1995)		
<b>ETHNIC PREJUDICE</b>	Attitude Thermometer (Alwin, 1997)	
<b>PLAY EXPERIENCE</b>	Implicit Association Test – IAT (Greenwald, Nosek & Banaji, 2003)	
	Ethnographic Observation	
	Free Associations at Stimulation Words	
<b>GAME'S IMPACT</b>	Immersive Tendencies Scale (Newman, 2005)	
	PANAS Scale (Watson, Clark & Tellegen, 1988)	
<b>GAME'S IMPACT</b>	Ethnographic Observation	
	Open questions survey	
	Interviews	
Statistical Analysis Software: SPSS, Jamovi    Semantic Analysis Software: NVIVO 10		

Tab. 1: Strumenti e Analisi della ricerca

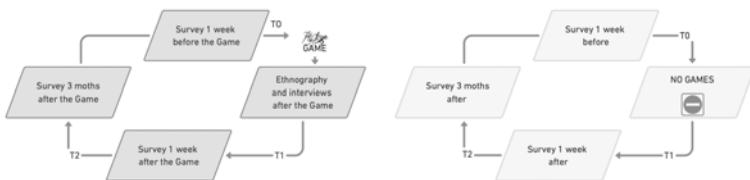


Fig. 5: Disegno di ricerca

Tali strumenti sono egualmente proposti ai tre gruppi sperimentali della ricerca:

- *Gruppo Sperimentale 1*: persone che partecipano al gioco “*Youth On The Run*”;
- *Gruppo Sperimentale 2*: persone che partecipano a “*300, la battaglia delle tendopoli*”;
- *Gruppo di Controllo*: persone che non partecipano a nessun gioco.

La popolazione del gruppo sperimentale 1 e 2 è rappresentata da tutti/e i/le possibili partecipanti che, a seguito della *call* degli organizzatori, decidono di partecipare agli edu-larp; mentre il campione non probabilistico di convenienza corrisponde a tutti/e coloro che aderiscono volontariamente allo studio, leggendo l’informativa e accettando il consenso informato contenuto nella prima pagina del questionario. Il gruppo di controllo è invece creato fra partecipanti allo studio che non hanno giocato a nessun edu-larp a tema migrazione, e in modo da essere più omogeneo possibile rispetto ai parametri socio-geo-anagrafiche (età, genere, regione di residenza e titolo di studio) dei gruppi sperimentali. Lo studio è condotto in forma anonima, ad ogni partecipante viene assegnato un codice identificativo alfa-numerico e i dati sono trattati in forma aggregata.

Per indagare la domanda di ricerca connessa all’esperienza di gioco e ai significati e dinamiche che si creano attorno ad esso, lo studio ha compreso una parte etnografica di osservazione partecipata. Tutti i dati raccolti si riferiscono a *run* di gioco osservate direttamente per tutto il loro svolgimento. Il momento di accoglienza prima del gioco è inoltre occasione per presentarsi personalmente ai e alle partecipanti, esporre nuovamente il progetto di ricerca e chiedere il consenso per l’utilizzo dei dati derivanti dall’osservazione del gioco. Alla fine delle analisi un report verrà inviato ad ogni partecipante come restituzione e un indirizzo e-mail e un recapito telefonico sono stati offerti per rispondere a eventuali dubbi o riflessioni che sarebbero potuti emergere dopo diverso tempo, vista l’intensità emotiva dei giochi in oggetto e la condivisa visione della ricerca stessa come comunità educante.

#### 4. Stato dell’arte della ricerca

Dopo la costruzione del framework teorico e degli strumenti di ricerca, il passo successivo è stato lo studio pilota, per validare l’affidabilità di tali strumenti, qui testati con il metodo *test-retest*. Il primo svolgimento (*run*) del gioco “*Youth On The Run*”, che prevedeva fra i partecipanti solo volontari di Croce Rossa Italiana, è stato usato come occasione per testare e validare il disegno sperimentale, nonché per rifinire gli strumenti di ricerca, sia dal punto di vista les-



sicale, sia dal quello compilativo. Il gruppo di volontari/e CRI che ha partecipato al test pilota ha infatti fornito utili consigli per rendere gli strumenti di ricerca maggiormente chiari e fruibili, al fine di ridurre *bias* e rischi di incomprendimento da parte dei e delle rispondenti al questionario. Questa fase ha richiesto un tempo notevole poiché, essendo lo strumento somministrato non in presenza del ricercatore, i testi e le indicazioni offerte dal questionario dovevano essere chiare e inequivocabili, al fine di non inficiare le risposte raccolte. Definiti e verificati strumenti e modalità, si è passati alla pianificazione delle sperimentazioni. L'aspetto più sfidante in questa fase della ricerca è stato quello di non poter pianificare direttamente lo svolgimento dei giochi, ma di dover attivare la sperimentazione ogni qualvolta i *game designer* o le associazioni partner erano in grado di lanciare una *run* di gioco, onerose e impegnative da organizzare per via della complessità delle simulazioni in oggetto. Nonostante ciò si è riuscito a ottenere una buona numerosità del campione, tenuto conto che la ricerca è ancora in corso e alcune sessioni di gioco sono già in programma nell'anno 2020. Nello specifico (Tab. 2):

TEMPO	DATA COLLECT	GRUPPO	N. PARTECIPANTI
Settembre 2018	Test Pilota – Torino	Youth On The Run	22
Ottobre 2018	Collect 1 – Medesano	Youth On The Run	26
Novembre 2018	Collect 2 - Pinerolo	Youth On The Run	28
Novembre 2018	Collect 3 – Porto S.Giorgio	300	28
Gennaio 2019	Collect 4	Gruppo di controllo	29
Marzo 2019	Collect 5	Gruppo di controllo	35
Gennaio 2020	Collect 6 - Fermo	300	-
Marzo 2020	Collect 7- Lombardia/Emilia	Youth On The Run	-

Tab. 2: Stato dell'arte rilevazioni

Durante l'osservazione sul campo nello svolgimento dei giochi, diverse sono state le suggestioni e le annotazioni etnografiche rispetto al sostanzarsi di tali giochi come medium culturali. Oltre che dai partecipanti, il gioco è in realtà stato "giocato" da numerosi e diversi attori/trici, con reazioni e azioni che aprono diverse riflessioni: giornalisti infiltrati che hanno poi scritto articoli diffamatori dell'attività, picchetti e azioni di violenza da parte di gruppi di anarchici e di estrema destra, atti di vandalismo sugli allestimenti del gioco, post e commenti di incitamento all'odio contro le persone migranti sui social

network, fino a un'interrogazione parlamentare inviata a Croce Rossa Italiana da parte di due deputati del gruppo politico Fratelli d'Italia, che – con evidente poca conoscenza sul tema del GdR – confondono l'utilizzo della tecnica del *Role Play* con il reato di *false generalità*. Al di là delle ragioni di causa e alla fondatezza dei dubbi rispetto ai giochi, appare estremamente interessante osservare il realizzarsi del gioco come spazio di mediazione di significati culturali in una lunga serie di eventi, momenti e testi. Unitamente ai numerosi messaggi, e-mail e scritti che i e le partecipanti, anche a mesi di distanza dal gioco, hanno scritto ai canali messi a disposizione, tutti questi testi verranno tenuti in considerazione e dissertati nella restituzione dei dati del lavoro.

## 5. Criticità e punti di forza della ricerca

Ripercorrendo le criticità sottolineate da Lucisano e Salerni (2009), i nodi di fragilità del disegno di ricerca presentato potrebbero essere inizialmente rappresentati dalla tenuta del campione. Tale ricerca infatti prevede partecipanti provenienti da tutto il territorio nazionale. Se da un lato ciò impreziosisce il campione, dall'altro aumenta il rischio di non risposta da parte dei e delle partecipanti ad ogni rilevazione, l'ultima delle quali a distanza di tre mesi. Anche per prevenire questo rischio la presenza del ricercatore sul campo ha permesso di avere diversi momenti in cui rispondere a interrogativi dei e delle partecipanti e spiegare approfonditamente la ricerca, agganciando così i partecipanti in un patto di fiducia, consenso e trasparenza.

Un altro elemento legato ai disegni di ricerca a misure ripetute è quello dell'effetto maturazione. Nella costruzione del questionario si è quindi tenuto conto di questo modificandone la struttura grafica nei tre tempi, inserendo *filler items* e randomizzando gli *items* di tutte le scale presenti a ogni misurazione. Se da un lato il canale online attraverso il quale è stato somministrato il questionario e il test di associazione implicita permette ampio margine di personalizzazione utile a lenire gli effetti maturazione, dall'altro costituisce anche un elemento critico. Nonostante nella schermata introduttiva si invita a compilare il questionario in un posto silenzioso e con concentrazione, le condizioni in cui i e le partecipanti hanno risposto non si possono in alcun modo controllare. I vincoli dati dalla distribuzione geografica del campione non hanno però consentito altra possibilità, focalizzando la prevenzione di tali distorsioni in una maggiore attenzione e struttura della creazione e validazione degli strumenti.

Un ultimo fattore critico qui affrontato riguarda l'effetto storia, particolarmente saliente in questa ricerca, visto il recente clima tensivo sul tema mi-

grazioni. I giochi, per necessità logistiche e di organizzazione, sono realizzati in diverse *run*, che avvengono in diversi periodi all'anno (1/3 *run* all'anno). Le risposte di chi ha svolto il gioco in un preciso mese sono aggregate insieme alle risposte di chi ha svolto il gioco tre mesi dopo. A tal fine nello strumento sono state inserite alcune domande aperte su “fatti o eventi” legati al tema migratorio che possono aver influenzato la rappresentazione del tema oggetto (fenomeno migratorio). Ciò nonostante questo rimane un vincolo, che è però necessariamente connesso alle specificità dell'oggetto di ricerca. In ogni gioco è infatti previsto un numero massimo di giocatori/trici e ogni simulazione necessita tempo per essere ri organizzata (iscrizione partecipanti, liberatorie e consensi, creazione del materiale, ricerca e allestimento location...). Volendo avere un campione numericamente significativo per lo studio, queste scelte sono state vincolanti e ineludibili.

Rispetto ai punti di forza del progetto si può menzionare l'originalità di un oggetto di ricerca ad oggi mai affrontato nel panorama nazionale, e moderatamente affrontato in quello internazionale.

Le esistenti ricerche, però, si collocano principalmente nell'ambito dell'educazione formale e su giochi didattici (Bowman, 2014). Rari sono i lavori che studiano i giochi lavorando sugli impliciti e sulla valutazione degli effetti del gioco.

Si evidenzia infine il *follow up* a 3 mesi, dove anche nella ricerca sui videogiochi – in cui studi come quello presentato sono più facilmente organizzabili e frequenti – raramente si tendono ad indagare gli effetti a lungo termine.

## 6. Conclusioni

È il 1794 quando il filosofo tedesco Friedrich Schiller scrive: «*l'uomo è completamente uomo solo quando gioca*». Riprendendo la domanda da cui sono partito in questo contributo, questa breve frase potrebbe condensare alcune possibili risposte. In questo esatto momento storico e culturale in cui parole come “uomo” e “umanità” sembrano essere state svuotate di senso e significato, forse abbiamo *proprio* bisogno di chiederci quale magia c'è nel vissuto di un bambino/a che monta su un cavallo della giostra, che distribuisce i punti esperienza del suo elfo magico o che interpreta il ruolo di una creatura fatata vestendosi di abiti medievali. La speranza è che i lavori legati a questa ricerca possano far scorgere segni di cambiamento (*intervention* e *subversion*) anche dietro questi strani, divergenti e “non seri” soggetti, per creare e diffondere sempre più nuovi media sociali, attivi, persuasivi, ma gentili.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolo, M., & Mariani, I. (2014). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Torino: Pearson Italia spa.
- Bohicchio, F. (Ed.). (2017). *L'agire inclusivo nella scuola*. Lecce: Libellula.
- Bowman, S. L. (2014). Educational live action role-playing games: A secondary literature review. *The Wyrld Con Companion Book*, pp. 112-131.
- Butler, J. P. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris: Editions Universitaires.
- Cambi, F. (2007). *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3). Bologna: Il Mulino.
- Cosenza, G. (2004). *Semiotica dei nuovi media*. Roma-Bari: Laterza.
- Dal Lago, A., & Rovatti, P. A. (1993). *Per Gioco Piccolo Manuale Dell'esperienza Ludica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- De la Hera Conde-Pumpido, T. (2013). A conceptual model for the study of persuasive games. *DiGRA '13 - Proceedings of the 2013 DiGRA International Conference: De-Fragging Game Studies*.
- Deridda, J. (1990). *La struttura, il segno e il gioco nel discorso delle scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Fernández-Vara, C. (2014). *An introduction to game analysis*. New York: Routledge.
- Fink, E. (1969). *Oasi della gioia: idee per una ontologia del gioco*. Torino: Unione Tip. Editrice Torinese.
- Fiorucci, M., Minerva, F. P., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Flanagan, M. (2009). *Critical play: Radical game design*. Cambridge, Massachusetts, Stati Uniti: MIT press.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: An introduction, Volume 1*. New York: Trans. Robert Hurley.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Gigli, A., Tolomelli, A., & Zanchettin, A. (2008). *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Roma: Carocci.
- Goffman, E. (1979). *Espressione e identità: Gioco, ruoli, teatralità*. Milano: Mondadori.
- Gramsci, A. (1947). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Haarlem: Tijeek Willing.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Kaiser, A. (1996). *Antropologia pedagogica della ludicità*. Brescia: La Scuola.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. London: Jhon Wiley.
- Kriz, W. C. (2010). A systemic-constructivist approach to the facilitation and debriefing of simulations and games. *Simulation & Gaming*, 41(5), pp. 663-680.
- Mayer, I., Bekebrede, G., Harteveld, C., Warmelink, H., Zhou, Q., van Ruijven, T., ... & Wenzler I. (2014). The research and evaluation of serious games: Toward a comprehensive methodology. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), pp. 502-527.
- McGee, K. (2006). Enactive Cognitive Science. Part 2: Methods, Insights, and Potential. *Constructivist Foundations*, 1 (2), pp. 73-82.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. US: John Wiley & Sons.
- Nelson, R. (2006). Practice-as-research and the Problem of Knowledge. *Performance Research*, 11(4), pp. 105-116.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P. G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. The Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sterling, S., & Mayer, M. (2006). *Educazione sostenibile*. Bologna: Anima mundi.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*. Brescia: Scholè.
- Sutton Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tarozzi, M. (2014). Educare alla giustizia sociale. Differenze culturali e diseguglianze sociali, *Civitas Educationis. Education, politics and culture*, 3(2), pp. 73-88.
- Thibault, M. (2018). Giocare coi media, giocare coi testi. *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*, 3(1), pp. 133143.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Der Linden, A., Van Joolingen, W. R., & Meulenbroeks, R. F. (2018). Designing an Intrinsically Integrated Educational Game on Newtonian Mechanics. In *International Conference on Games and Learning Alliance* (pp. 123-133). Springer, Cham.
- Van Vught, J. & René, G. (2018). Considering play: from method to analysis. *Transactions of the Digital Games Research Association Journal*, 4 (2).
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa* (Vol. 2). Milano: Vita e Pensiero.

Zagal, J. & Deterding, S. (2018). *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge.

Williams, R. (1958). *Culture and society, 1780-1950*. New York: Columbia University Press.

## Ludografia

“*Passage*”, progettato da Jason Rohrer.

“*Nuova Atlantide*”, progettato da Chaos League.

“*Refugee Journey*”, progettato da Michelle Lam.

“*Youth On The Run*”, di Croce Rossa Internazionale/nazionale, scritto da Steen Cnops Rasmussen.

“*300, la battaglia delle tendopoli*”, progettato da Luigi Coccia.