



**Università
di Genova**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA
FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE
IN PEDAGOGIA, PROGETTAZIONE E
RICERCA EDUCATIVA

Quale possibile identità per la Ludologia?

Relatore: Ch.ima Prof. ssa Giancarla Sola

Co-relatore: Ch.ima Prof.ssa Anna Kaiser

Candidato: Alessandra Carena

ANNO ACCADEMICO 2025-2026

INDICE

Introduzione	4
 Capitolo 1— Che cos'è un gioco?	
1.1. Le categorie interpretative di “gioco”	8
1.2. E' necessaria una definizione univoca?	14
1.3. <i>Paidia</i> e ludicità: l'aspetto ontologico del gioco	16
1.4. <i>Ludus</i> e il sistema di regole: <i>meccaniche</i> e quantificazioni sono elementi essenziali del gioco?	19
1.5. Lo sport è gioco? Aspetti educativi e pedagogici	23
1.6. Il gioco è ontologicamente pedagogico?	26
1.6.1. Gioco e formazione	27
1.6.2. Gioco ed educazione	30
1.6.3. Gioco e istruzione	33
 Capitolo 2 — Riflessioni circa il destinatario della Ludologia	
2.1. Il gioco nel regno animale	36
2.2. Il gioco come elemento di umanizzazione dell'uomo	40
2.3. Il “cerchio magico”: quando si diventa giocatore?	45
2.4. Le <i>dinamiche</i> relazionali del gioco	48
 Capitolo 3 — Quali premesse per definire la Ludologia come scienza?	
3.1. Ludologia o <i>Game Science</i> ? Riflessioni etimologiche	52

3.1.1. <i>Ludus e Paidia, Game e Play</i> : quali le analogie e le differenze nell'intendere il gioco nel mondo occidentale?	53
3.2. Dimensioni ermeneutiche, gnoseologiche ed ontologiche	57
3.3. Aspetti interdisciplinari e multidisciplinari: quali possibili rapporti tra la Ludologia e il sistema dei saperi?	61
3.4. Individuazione di possibili aree di ricerca	67
3.5. Quali possibili metodologie di ricerca?	69
 Capitolo 4 — Il ludologo: una nuova figura professionale possibile?	
4.1. Contesti ludici e contesti educativi: sono gli stessi?	73
4.1.1. <i>Gamification e Game Based Learning</i> — la problematizzazione pedagogica del gioco	76
4.2. Aspetti de-formanti del gioco: l'azzardo e la dipendenza sono ancora definibili come "gioco"?	80
4.3. Il ludologo e il <i>Game designer</i> : due professioni a confronto	84
4.4. Le <i>estetiche</i> del gioco: elementi armonici di educazione al bello	87
4.5. Esistono prassi di intervento e di ricerca ludica applicata già canonizzate?	90
 Conclusioni	 94
 Bibliografia	 98
 Sitografia	 116

Introduzione

Il presente lavoro nasce dall'incontro fra due elementi chiave: da una parte anni di ricerca, studio e dedizione personali sul mondo del gioco e della ludicità; dall'altro l'incontro con la Pedagogia quale scienza autonoma, in particolare a partire dal dibattito culturale scaturito a seguito del Documento Granese-Bertin che ha portato la Pedagogia a ragionare su sé stessa ed il proprio statuto epistemologico.

Così è sorta la domanda cui questo documento tenta di dare forma: poiché tanti sono ormai gli studi, le ricerche, la pluralità di voci che si intrecciano attorno al mondo ludico, è possibile che tale oggetto possa essere più che un semplice strumento pedagogico, o elemento di *divertissement*, e assurgere al ruolo di oggetto di studio di una disciplina scientifica? Ancor più ambizioso è chiedersi: se tale disciplina esiste, può ambire a diventare una scienza autonoma, priva di ancillarità verso altre discipline o rami del sapere umano? Tutte queste domande sono, in effetti, di ordine epistemologico, dunque possono ricollegarsi ad un'unica domanda di fondo: quale possibile identità può avere la scienza chiamata genericamente Ludologia?

Per dare forma a tale questione, non essendo ad oggi la Ludologia formalizzata quale disciplina autonoma, si è voluto procedere per domande cui dare un ordine rigoroso in un'ottica epistemologica: quello che seguirà, pertanto, non è un tentativo di risposta, bensì un desiderio di dare un contributo rigoroso alle numerose domande teoriche e teoretiche che il mondo "ludico", oggi sempre più variegato, complesso, ed in espansione, pone.

Per definire se il gioco possa essere l'oggetto di studio di una scienza si renderà quindi necessario chiedersi cosa sia, effettivamente, un gioco. Domanda

piuttosto sfuggente, che comporterà l'analisi di diverse categorie interpretative, degli elementi ontologici che lo compongono, delle meccaniche che lo governano. Occorrerà anche chiedersi quali confini porre, in ciò che definiamo gioco: lo sport, ad esempio, è gioco anch'esso? Con quali connotazioni specifiche rispetto ad altre modalità ludiche? Poiché il gioco ha delle forti componenti formative intrinseche, sarà necessario anche porsi domande sugli aspetti più propriamente pedagogici: occorrerà, quindi, chiedersi quale sia il rapporto che intercorre tra il gioco e la formazione, l'educazione e l'istruzione umana.

Certamente non basta un oggetto di studio per definire l'identità di una nuova scienza. Occorrerà, certamente, chiedersi quale sia il destinatario della Ludologia. Potrebbe, ad esempio, essere generalizzata a tutto il regno animale? Studi etologici recenti hanno, infatti, dimostrato che persino taluni insetti o cetacei giocano anche in età adulta. Eppure, come emergerà nel secondo capitolo, il gioco mantiene degli aspetti profondamente umanizzanti, che riguardano elementi ontologici dell'essere umano e delle sue modalità relazionali. Interessante sarà passare dalle meccaniche, le regole, che definiscono un gioco, alle dinamiche relazionali che da esso scaturiscono e che danno vita ad una realtà altra, ove l'umano potrà ritrovare la propria essenza attraverso l'espedito dell'essere giocatore.

Se esistono, dunque, un oggetto di studio ed un destinatario, ecco che allora la Ludologia può avere i primi elementi per poter definire una propria identità scientifica. Tuttavia questi aspetti da soli non sono sufficienti. Sarà quindi necessario interrogarsi su elementi più specifici legati alla ricerca, al rapporto con il sistema dei saperi scientifici già esistenti e alle metodologie da adottare. Per affrontare in maniera rigorosa tale complessità si procederà attraverso un ritorno alle origini: saranno analizzate, infatti, le radici etimologiche del termine Ludologia, in rapporto

con le peculiarità culturali tipiche non solo della nostra cultura. Lo sguardo dovrà pertanto necessariamente allargarsi all'ambito internazionale. Da questo sarà così possibile desumere aspetti specifici quali quelli ermeneutici, gnoseologici ed ontologici che tratteggiano tale scienza e, soprattutto, come il gioco possa mantenere la propria carica di senso pur diventando l'oggetto di una riflessione scientifica rigorosa. Tuttavia non sarà ancora sufficiente, poiché una scienza, per potersi definire tale, deve inserirsi in ciò che già esiste, in un sistema complesso di saperi già consolidati e riconosciuti, con i quali si renderà necessario un confronto dialogico, senza tuttavia rinunciare alla propria autonomia disciplinare.

Alla luce di tutto questo sarà dunque necessario chiedersi se il termine Ludologia sia preferibile al termine *Game Science*, e quali conseguenze potrebbe comportare tale scelta terminologica non solo sul piano linguistico, ma, soprattutto, sul piano del riconoscimento internazionale di tale scienza. Si procederà quindi a ripercorrere, in una prospettiva storica, il lungo e articolato dialogo che il gioco ha intrattenuto con le principali discipline del sapere umano: dalla pedagogia alla psicologia, dall'economia alle scienze della comunicazione, fino ai più recenti sviluppi tecnologici, al fine di individuare quali aree di ricerca potrebbero comporre l'impianto disciplinare della Ludologia intesa come scienza autonoma. A tale scopo ci si chiederà anche quali metodologie, tra quelle proprie delle scienze umane e delle scienze naturali, potrebbero essere adottate e adattate a tale scopo.

Definite pertanto le possibili premesse epistemologiche della Ludologia, nel quarto capitolo ci si concentrerà sulla figura chiamata ad interpretarla e praticarla: il ludologo. Occorrerà dunque chiedersi quale rapporto intercorra tra i contesti ludici e quelli educativi, e se metodologie di apprendimento quali la *Gamification* e la *Game-Based Learning* possano realmente tradurre la ludicità, trasformandola in

strumento di apprendimento. Non si potrà, a questo punto, evitare di affrontare anche il volto più problematico del gioco, chiedendosi se l'azzardo e la dipendenza possano ancora essere riconducibili al fenomeno ludico, o se non ne rappresentino piuttosto una deriva. Si tenterà inoltre di definire i confini tra la figura del ludologo e quella già esistente e riconosciuta del *Game Designer*, arrivando così a dare spazio di riflessione anche alle estetiche del gioco quali elementi capaci di restituire, sul piano del bello e dell'armonia, la ricchezza e la profondità dell'esperienza ludica. Chiuderà il capitolo una breve panoramica sulle prassi di ricerca e di intervento attualmente esistenti e in parte già canonizzate, al fine di costituire un primo patrimonio da cui la futura Ludologia potrà attingere.

A conclusione del percorso compiuto sarà evidente che il tentativo non sarà di dare risposte univoche a tutti i quesiti emersi, piuttosto si tratterà di dare forma, in un'ottica di apertura al confronto e al dialogo con la comunità scientifica, ad una possibile identità per la Ludologia quale scienza capace di tenere insieme la pluralità dei propri oggetti, destinatari, metodi e delle proprie voci. Il percorso si concluderà, dunque, come da principio, chiedendosi innanzitutto cosa sia, effettivamente, un gioco.

1. Che cos'è un gioco?

1.1. *Le categorie interpretative di gioco*

Affinché una disciplina possa ambire a diventare scienza, e quindi un sistema ordinato di saperi, dovrà anzitutto identificare quale sia il suo oggetto di studio.

La ludologia, dal latino *ludus*, gioco, e dal greco *logos* (λόγος), studio, suggerirebbe a livello semantico l'idea che si tratti di una scienza che studia il gioco (gli aspetti semantici verranno ripresi più approfonditamente nel capitolo 3).

Sulla definizione di gioco, tuttavia, nasce la prima criticità. Questo, infatti, ha affascinato nel corso della storia umana moltissimi studiosi tra filosofi, pedagogisti, economisti, linguisti, matematici, antropologi, sociologi, senza che finora alcuno riuscisse a inquadrare il problema in un impianto teoretico organico e, soprattutto, senza che una definizione univoca spiccasse sopra le altre.

In questo tentativo, infatti, è possibile incontrare le definizioni più disparate: Wittgenstein, ad esempio, abdica al tentativo stesso di definizione del gioco poiché si chiede «...come si definisce il concetto di gioco? Cosa si considera ancora un gioco e cosa no? Si può stabilire un confine? No» (Wittgenstein, 1953: 35). Di contro ha già quasi un secolo la celebre definizione dello storico Huizinga: «il gioco è un'azione, o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in se stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e dalla coscienza di “essere diversi” dalla “vita ordinaria”» (Huizinga, 1973; 2002: 55). Nel corso dell'ultimo secolo molti scienziati si sono accostati al problema, cercando diverse modalità di definizione che comprendessero categorizzazioni più o

meno ampie.

Il sociologo Callois, ad esempio, parte dalla definizione di Huizinga, ritenuta «al tempo stesso troppo ampia e troppo circoscritta» (Callois, 1981 e 2020: 20), per giungere, attraverso un'attenta analisi, a definire il gioco come «un'attività; libera (cui il giocatore non può essere obbligato senza che il gioco perda subito la sua natura di divertimento attraente e gioioso), separata (circoscritta entro precisi limiti di tempo e di spazio fissati in anticipo), incerta (il cui svolgimento e risultato non possono essere predeterminati), improduttiva (che non crea, cioè, né beni né ricchezze, né alcun altro elemento nuovo), regolata (sottoposta a convenzioni che sospendono le leggi ordinarie e instaurano momentaneamente una legislazione nuova che è la sola a contare) e fittizia (accompagnata dalla consapevolezza specifica di una diversa realtà o totale irrealtà rispetto alla vita normale)» (*ibid.*: 26).

Emergono quindi già le prime categorizzazioni cui il termine gioco afferisce, che vanno a descriverlo in modo più o meno ampio, in base a quanto stringenti sono le maglie categoriali entro cui volerlo riferire.

Negli ultimi anni una nuova definizione di Salen e Zimmerman viene spesso diffusa in ambito accademico: «un gioco è un sistema al cui interno i giocatori scelgono di impegnarsi in un conflitto artificiale, ben definito da regole, che porta ad un risultato quantificabile» (Salen & Zimmerman, 2003: 75). Concettualmente vi è un passaggio essenziale, che sposta l'attenzione dalle caratteristiche che riguardano l'aspetto umano, racchiudendole nella sola parola "giocatore" (concetti relativi ad un'attività "libera", "fittizia", "improduttiva"), ad elementi intrinseci al gioco stesso quali elementi categoriali comuni ad ogni tipo di gioco. Gli autori lo definiscono quindi come un "sistema", ovvero un insieme di elementi interconnessi tra loro in una relazione complessa; aggiungono il concetto di "conflitto", ovvero ogni gioco

comprende in sé una componente di sfida e di competizione valida sia che i giocatori siano antagonisti tra loro, sia che si cooperi contro il gioco stesso; vi è poi l'immane presenza di "regole", elemento ricorsivo anche nei celebri predecessori quale elemento ontologico del gioco; infine, gli autori suggeriscono che il gioco porti sempre ad un "risultato quantificabile". Quest'ultimo aspetto è denso di criticità, poiché prevede sempre un "vincitore" ed un "perdente" o, quantomeno, un aspetto che possa essere misurato e riportato a numero, risposta.

Tale definizione, tuttavia, elimina dall'equazione tutte quelle cosiddette "attività ludiche" che caratterizzano tanto la prima infanzia quanto l'età adulta. Il gioco simbolico, ad esempio, dettagliatamente analizzato da Piaget quale elemento costante delle tappe di sviluppo nella prima infanzia, non porta sicuramente ad un "risultato quantificabile", a meno che l'adulto osservatore non voglia compiere una precisa osservazione se il bambino sia in grado o meno di compiere quella specifica azione. Tuttavia questo fuoriesce dall'intenzione del bambino, in cui non vi è desiderio di "quantificare" se e quanto finto caffè verserà nella tazzina, bensì sperimenta ciò che ha appreso nella realtà all'interno dell'esperienza ludica.

Viene quindi a delinearsi la complessità nel trovare una definizione univoca, che possa identificare cosa sia un gioco e cosa no. Finora tali definizioni teoriche hanno ampliato o ristretto la lente di osservazione, ma spesso vengono tralasciati elementi che in diverse epoche e culture possono essere considerati invece cruciali.

Il gioco, in generale, porta con sé un'ampia gamma di ambivalenze e paradossi: tuttavia, analizzandoli è possibile far emergere le principali categorie entro cui è possibile definire un'attività o oggetto come "gioco".

Già lo storico Huizinga e il sociologo Callois lo definivano come un'attività libera e, al contempo, pervasa da regole. Sottolinea la pedagoga Braga come il gioco sia «una condotta spontanea, di un'occupazione volontaria, liberamente scelta dal soggetto, che si fa per il puro piacere di farla e che si colloca al di fuori delle urgenze e dei confini della vita ordinaria» (Braga – Morgandi, 2021: 18-19). Emerge il primo paradosso che vede il gioco contrapposto all'essere sia un'attività libera, trasgressiva, spontanea, che non può essere mai imposta, sia un'attività caratterizzata da regole precise, cui doversi conformare, che spesso richiamano ad una necessaria competitività, un ingaggio cui non è possibile sottrarsi. Persino nelle attività più solitarie e destrutturate vi sono regole da rispettare, che volontariamente il giocatore decide di voler seguire per mettersi alla prova: per certi versi anche il giocare con una bambola prevede un "copione" da seguire. Anche il più libero dei giochi simbolici ha quindi delle sue regole precise.

Un altro paradosso è rappresentato dall'ambivalenza tra "natura" e "cultura". Sebbene tali aspetti verranno ripresi in maniera più approfondita nel Capitolo 2, è possibile anticipare la forte componente biologica del gioco, elemento infatti presente anche nel mondo animale, accompagnata da una spiccata valenza culturale. Gioco, giocattoli e comportamenti ludici, infatti, variano a seconda della cultura di appartenenza, sia in termini geografici, sia in termini storici. Spesso il gioco e il giocare sono progettati dal mondo adulto per trasmettere valori e precisi schemi sociali alle nuove generazioni, trasformando quindi tali manufatti in veri e propri artefatti culturali. Sicuramente in epoca contemporanea vi è una totale «separazione, protezione, normalizzazione, commercializzazione dell'infanzia» (Bondioli, 2008: 35) che viene perpetrata attraverso i giochi e i giocattoli a essa destinati. Pensiamo, ad esempio, alla differenza valoriale tra il gioco da tavolo per famiglie più venduto di tutti

i tempi, il *Monopoly*, e un suo celebre successore, risultato uno dei giochi più venduti durante la pandemia del 2020, *Pandemic*. Il primo è un gioco competitivo improntato su un'economia capitalista, in cui l'obiettivo è sgominare gli avversari portandoli alla bancarotta; il secondo è un gioco cooperativo dove ricercatori scientifici cercano di salvare l'umanità da una serie di epidemie su scala mondiale, facendo cooperare Stati e ricercatori di diversi continenti tra di loro. Entrambi sono giochi da tavolo, entrambi strutturati con componenti simili quali carte, tabellone e pedine, entrambi dedicati ad un pubblico simile (famiglie dei paesi occidentali). Cambia il periodo storico (il primo *Monopoly* è del 1933, *Pandemic* è del 2007) e, soprattutto, il sistema etico alla base delle due meccaniche (per la definizione di "meccaniche" vedere Paragrafo 1.4.), che rende entrambi i giochi dei manufatti culturali in grado di trasmettere specifiche connotazioni valoriali in ambito sociale.

Come chiaramente esprime Huizinga: «L'uomo che volge lo sguardo alla funzione del gioco, [...] trova il gioco nella cultura come una data grandezza, esistente prima della cultura stessa che ne viene accompagnata poi e attraversata, dal principio sino alla fase di cultura in cui l'indagatore stesso vive» (Huizinga, 1973: 6).

Nella distinzione adulto/bambino risiede un ulteriore paradosso interessante legato al gioco. Spesso, infatti, questo viene associato esclusivamente all'infanzia, una sorta di peculiarità e prerogativa dell'essere bambino, mediante la quale l'uomo diviene in grado di esplorare, conoscere, comunicare, imitare, sperimentare ed esprimere se stesso e il mondo. Tuttavia il gioco è presente in tutte le età della vita, compresa certamente quella adulta. Come verrà analizzato meglio nel Paragrafo 1.3, il gioco costituisce ontologicamente l'essenza dell'uomo. Eppure viene comunemente associato all'infanzia «quale cifra della sua differenza rispetto all'adulto» (Bobbio,

2014: 34), dando un chiaro intento svalutante, rispetto alla “serietà” del mondo post adolescenziale. Eppure già Huizinga definì la “serietà” del gioco come elemento pervasivo, opponendosi così a questa apparente frattura nel mondo ludico tra adulto e bambino: «Osservandola meglio, l’opposizione gioco-serietà non pare né conclusiva, né stabile. [...] Inoltre incontriamo subito parecchie categorie fondamentali della vita classificabili nella non-serietà, e che pure non corrispondono al gioco. [...] Bambini, calciatori, scacchisti giocano con la massima serietà senza la minima tendenza a ridere. [...] L’aristotelico *animal ridens* caratterizza l’uomo in contrasto con gli animali quasi meglio ancora dell’*homo sapiens*» (Huizinga, 1973: 6).

Molti altri sono i paradossi che contraddistinguono il gioco; la presente analisi si fermerà ad un’ultima categoria importante, già emersa nelle sopra citate definizioni: quella di finzione contrapposta alla realtà. Il gioco è a tutti gli effetti uno strumento di esplorazione del reale, pur restandone in qualche modo distaccato. Huizinga fu il primo a chiamarlo «cerchio magico» (Huizinga, 1973: 10), ovvero un luogo nel quale il reale e le sue regole vengono sospesi come, appunto, “per magia”. Caillois lo definì uno «spazio incerto» (Caillois, 1981:35) poiché non afferisce alla realtà, eppure la attraversa e su di essa influisce. Fink lo aveva chiamato «oasi della gioia» (Caillois, 1981: 72), riportando all’immagine di uno spazio circoscritto e chiuso rispetto al mondo circostante. In generale «tutte le manifestazioni ludiche presentano una qualità simbolica, si muovono nella dimensione del “come se”» (Braga — Morgandi, 2021: 17): l’uomo è perfettamente in grado di distinguere questa differenza, e relazionarsi con questa cesura tra reale e fittizio.

1.2. *E' necessaria una definizione univoca?*

A causa della «sua inestricabile complessità che lo ancora all'umano» (Bobbio, 2014: 5) si è visto quanto sia difficile dare una definizione univoca del concetto di gioco. Sempre Bobbio prova a descriverlo quale «cifra ed emblema della condizione umana, [...] atto estetico integrale, [...] che assomma e ricomprende natura e cultura, socialità e individualità, libertà e impegno [...], in grado di attivare nell'attività ludica contemporaneamente la persona nella sua totalità. Allo stesso tempo, tuttavia, trascende la realtà, si apre all'esperienza simbolica e la trasforma: si dà una forma e, per uguale necessità, non può consistere in nessuna forma, ma deve passare di forma in forma» (*ibid.*: 5, 6).

Anche Kaiser riporta come «diventa evidente la difficoltà a chiarire con adeguate espressioni linguistiche ciò che il termine "gioco" denota» (Kaiser, 1995: 13). Tuttavia fa emergere come «mediante l'analisi di ciò che esso manifesta e nasconde, include e sottende, è consentito avvicinarsi alla sua natura primordiale, ai suoi significati profondi, alle sue caratteristiche sorprendenti di "sapere" umano» (*ibid.*: 13).

Il gioco, quindi, diventa oggetto del sapere quale fatto umano-sociale. A livello epistemologico ciò comporta che il riconoscimento di tale fatto, analizzabile pertanto nell'ottica delle cosiddette "scienze umane", non costituisce esclusivamente una "cosa" oggettivamente ed esclusivamente analizzabile attraverso il tradizionale metodo scientifico, ma si tratta di un "evento" umano, caratterizzato, come abbiamo visto, da diversi sistemi valoriali e di significazione. «Tali eventi possono essere trattati soltanto con metodi fenomenologici ed ermeneutici, rivolti non solo alla loro spiegazione ma, soprattutto, alla loro comprensione» (Possenti, 1979: 9).

Questo inquadramento per l'oggetto di studio porta a due importanti considerazioni epistemologiche. Anzitutto l'inevitabile inadeguatezza di qualsiasi scienza di poter esaurire da sola la conoscenza di una data realtà, limitandosi ad indagarne solamente una parte infinitesimale. Dall'altra la ludologia, se vuole assurgere a scienza autonoma, dovrà determinare la propria scientificità in armonia col suo specifico approccio alla realtà.

Per quanto il tentativo di conferire alla ludologia un'identità scientifica "così robusta da poterla rendere una scienza autonoma" sia correlata alla necessità di delineare e chiarificare quale sia il suo oggetto di studio, questo non significa dover assegnare aprioristicamente una definizione univoca quale prerogativa epistemologica. Occorre, infatti, chiedersi se una scienza possa permettersi dei margini di ampliamento, modificazione e rivisitazione nella definizione del proprio oggetto di studio, che vadano di pari passo con il progredire del sapere stesso.

Ciò che è possibile fare è indagare quali siano gli aspetti ontologici del gioco. Parafrasando l'analisi di Bertin sull'educazione quale oggetto di studio della pedagogia, quando sostiene che «la problematicità della pedagogia» non sia l'educazione, ma la «concezione dell'educazione» (Bertin, 1968:101) , parimenti è legittimo porsi la domanda se sia davvero la definizione univoca di gioco il problema epistemologico al centro del dibattito identitario sulla ludologia, o non sia forse la concezione di gioco che ognuno porta con sé fin da bambino, e che si utilizza per rapportarsi ad esso.

1.3. *Paidia e ludicità: l'aspetto ontologico del gioco*

Dall'analisi fin qui condotta emerge che per comprendere il gioco nella sua pienezza, non è sufficiente esaminarlo come strumento, sia esso pedagogico, predittivo secondo la logica della Teoria dei Giochi, o di altra natura. Un approccio meramente strumentale, infatti, riduce il gioco a semplice oggetto, analizzabile con i metodi della statistica, della progettazione o delle scienze naturali, ma inevitabilmente impoverito nella sua dimensione più autentica. È invece sul piano ontologico che il gioco rivela la propria natura profonda, intrecciandosi con la storia, la cultura e il divenire dell'essere umano, come si approfondirà nel Capitolo 2.

Nel mondo antico il gioco era articolato in due categorie distinte. Da un lato la *paidia*, termine che rimanda all'omonima divinità greca associata al gioco, in particolare a quello amoroso, e che designa una forma ludica caratterizzata da fantasia libera e spontanea, tipica dell'universo infantile. Dall'altro il *ludus*, espressione dei giochi propri degli adulti, strutturati attorno a regole complesse e orientati alla risoluzione di ostacoli ed enigmi attraverso l'adozione di strategie precise. La transizione dalla *paidia* al *ludus* coincideva simbolicamente con il passaggio dall'infanzia all'età adulta, prefigurando una distinzione, ancora oggi persistente nell'immaginario collettivo, tra giochi leggeri e spensierati, destinati ai bambini, e giochi impegnativi e "seri", riservati agli adulti.

Soffermando l'analisi sul concetto di *paidia*, Huizinga osserva che il gioco «qualunque sia l'essenza sua, non è materia. Oltrepassa già nel mondo animale i limiti dell'esistenza fisica. [...] Solo per l'influenza dello spirito, che abolisce l'assoluta determinatezza, l'esistenza del gioco diventa possibile, immaginabile, comprensibile»

(Huzinga, 1939: 6). La sua nozione di *homo ludens* non descrive una facoltà accessoria, ma una condizione costitutiva dell'umanità.

Su questa linea si colloca anche Schiller, in termini ancora più netti: «L'uomo gioca soltanto se è uomo nel senso pieno, ed è uomo soltanto se gioca» (Schiller, 2001: 174).

Anna Kaiser sviluppa ulteriormente questa prospettiva attraverso il concetto di *genius ludi*, quella disposizione ludica che appartiene ontologicamente a ogni essere umano: «Rimane invariata nel tempo la naturale essenza di ludicità che si lega all'ontologicità umana e non ai modi, spazi, tempi d'espressione di quest'ultima, connessi all'attività di gioco» (Kaiser, 1995: 15). Significativamente, Kaiser precisa che «La ludicità appartiene a ogni persona, dalla nascita. Gioco e ludicità non risultano, pertanto, prodotto del lavoro umano» (*ibid.*: 15).

La stessa autrice delinea i tratti di questa propensione: il gioco «è un'attività che si dinamicizza senza alcuno sforzo adattivo o motivato da parte del soggetto, in quanto non racchiude in sé specifiche funzioni o finalità puramente biologiche, ma è contraddistinta da gioia e piacere dello spirito» (*ibid.*: 19). Quella di “gioia” e di “divertimento” è una dimensione che torna con insistenza nelle riflessioni sul gioco, pur ponendo non poche difficoltà sul piano scientifico: come si misura il divertimento? Cosa lo definisce? E soprattutto, le stesse dinamiche risultano piacevoli per tutti?

Farné propone una risposta articolata, identificando nel gioco due principi fondativi, libertà e piacere: «faccio questo gioco perché mi piace, mi diverte e ogni volta che posso gioco di nuovo; pur essendo lo stesso gioco, sarà sempre in parte diverso e sarò in grado di giocarlo un po' meglio. Indipendentemente dal risultato e dall'impegno che richiede, esso provoca una intrinseca soddisfazione» (Farné, 2020:

19). Moltmann spinge la riflessione oltre la sfera del piacere immediato, affermando che il gioco «trascende le categorie del fare, dell'avere e delle prestazioni per raggiungere quelle dell'essere, dell'autentica esistenza umana e della gioia dimostrativa in essa» (Moltmann, 1971: 41).

Il divertimento, dunque, non si esaurisce nell'emozione passeggera: è aspirazione a qualcosa di più stabile e profondo. È Kaiser a nominare questo fondamento: l'eudemonia. Cosa unisce le molteplici forme dell'attività ludica? «Il fatto di essere attuate, compiute, partecipate da individui che sono accomunati dallo stesso destino esistenziale, ovvero vivere l'umanità, tanto contraddittoria quanto coerente nella multiformità delle sue espressioni, ricercando benessere e felicità: l'eudemonia» (Kaiser, 1995: 29).

Il gioco, in questa luce, si rivela privo di finalità esterne e irriducibile a una singola emozione: è piuttosto uno stato di presenza piena, di benessere che può manifestarsi nel sorriso come nella concentrazione assorta, nell'impeto creativo dell'artista come nella disciplina dello sportivo o nella logica dello scacchista. In tutte queste forme il *genius ludi* rimane identico a sé stesso. Kaiser lo chiarisce con precisione: «è sempre sotteso all'attività giocosa che, se facesse a meno dell'atteggiamento ludico, perderebbe l'attributo di giocosità. [...] La ludicità non ha necessariamente bisogno del gioco per essenzializzarsi. Il gioco, invece, senza ludicità diventa un processo d'azione, in grado di occupare tempi liberi "da" (e non "per") altre attività, ma incapace di essere umanamente e formativamente vitalizzante» (Kaiser, 2013: 103).

In conclusione, la ludicità non è una caratteristica sovrapponibile al gioco dall'esterno, ma ne attraversa dall'interno l'intera struttura. Come scrive Kaiser

nell'*Enciclopedia pedagogica*: «l'attività ludica coinvolge profondamente l'uomo. La dinamica ludica che irretisce nel gioco il giocatore e lo fa stare al gioco è forse quella pedagogicamente più originale: è sufficiente che si rispetti la presenza dell'azione ludica, la libertà del movimento in lei insita, la facoltà autorappresentativa che include per apprezzare il suo senso mediale (H.G. Gadamer). Questo non ha bisogno di essere costruito o imposto, ma nasce con spontaneità in chi permette al *genius ludi* di liberare la sua espressività» (Kaiser, 2014: 644). Libertà, eudemonia e *genius ludi* costituiscono, pertanto, le coordinate ontologiche irrinunciabili per chiunque voglia fare del gioco un oggetto di indagine scientifica rigorosa.

1.4. Ludus e il sistema di regole: meccaniche e quantificazioni sono elementi essenziali del gioco?

Come visto nel precedente paragrafo l'aspetto della *paidia*, del ludico, è elemento ontologico del gioco. Tuttavia il gioco non afferisce solamente alle caratteristiche di eudemonia e ludicità: elemento presente in ogni gioco è, infatti, il *Ludus*, ovvero quella accezione di "serietà", che lega il gioco alle sue regole di vittoria e sconfitta, allo sforzo fisico e cognitivo per mettere in campo le giuste strategie per portare a termine un obiettivo e ottenere quindi il risultato desiderato.

Il sistema di regole, infatti, rappresenta quel complesso equilibrio interdipendente di elementi funzionali al gioco stesso affinché possa dirsi tale. All'interno di questo sistema è possibile definire come "meccaniche" tutte quelle «componenti base di un gioco, intese come specifica regola. Le meccaniche possono a loro volta essere componenti all'interno di meccaniche più grosse. «Il fatto che un personaggio possa avere un numero di punti vita che ne rispecchiano la

salute fisica in termini numerici è una meccanica, ad esempio» (Maragliano, 2020: 23), così come lo sono le funzioni assunte da pedine, tabelloni e componenti in un gioco da tavolo o l'assegnazione dei ruoli di "mamma", "papà" o "dottore" quando i bambini giocano a "come se".

La domanda qui sorge spontanea: tali regole, l'aspetto del *Ludus*, sono aspetti ontologici del gioco parimenti alla *paidia*?

Secondo Vygotskij anche nel gioco simbolico, caratteristico della prima infanzia a partire dai 18 mesi, e in quello di fantasia, proprio dei bambini dai 3 anni in su, «il bambino immagina di essere la madre e immagina che la bambola sia il bambino, così deve obbedire alle regole del comportamento materno» (Vygotskij, 1966: 139). Ciò implica il fatto che anche il gioco più "destrutturato" e di fantasia abbia le proprie precise regole. Di conseguenza «ciò che nella vita normale passa inosservato, diventa una regola di comportamento nel gioco» (*ibid.*: 139). Tali regole possono essere «di carattere generale, che riguardano soprattutto la partecipazione sociale e le procedure del gioco, come ad esempio l'alternanza dei turni o gli scambi degli oggetti o l'alternanza dei ruoli [...]. Altre invece sono specifiche e si applicano a particolari episodi di gioco» (Baumgartner, 2002: 71). Tali regole, tuttavia, non sono fisse, bensì fluide e intercambiabili, e possono essere costantemente patteggiate durante l'attività ludica dagli stessi partecipanti.

Differente invece il gioco di regole vero e proprio che, secondo Piaget, è caratterizzato da due elementi principali: la presenza di almeno due partecipanti in conflitto tra loro, e il fatto che il comportamento dei partecipanti sia regolato da un codice fisso e prestabilito.

Precisa Baumgartner: «i giochi di regole sono convenzionali e prestabiliti, le regole rappresentano l'essenza del gioco, sono esplicite, possono essere comunicate, devono essere accettate e condivise da tutti i giocatori prima che il gioco abbia inizio. I ruoli sono stabiliti a priori, così come le possibili mosse di ciascuno; ogni eventuale modifica della regola deve essere stabilita e accettata prima di iniziare a giocare» (*ibid.*: 77).

Anche Cera individua nel rapporto tra gioco e regola un legame inscindibile: «la libertà esiste e può essere esercitata solo quando un soggetto decida autonomamente se sia giusto obbedire a una legge, o se sia il caso di modificarla e rifiutarla» (Cera, 2009: 73). La regola nel gioco, tuttavia, non ha carattere coercitivo in senso assoluto: poiché è il giocatore stesso ad adottarla, egli conserva in ogni momento la facoltà di infrangerla o di sostituirla con una diversa. Questa possibilità deriva dalla natura stessa dell'atto ludico, che si configura come uno spazio più plastico e meno vincolante rispetto alle strutture della realtà ordinaria: uno spazio in cui la norma può essere rinegoziata ogni volta che il giocatore ne avverta l'esigenza.

Meccaniche e regole, dunque, risulterebbero quindi quali elementi costitutivi del gioco e del giocare. Questi aspetti lasciano però spazio anche ad un altro elemento ricorsivo: quello della vittoria, e, conseguentemente, della sconfitta, ovvero di una sorta di sistema di quantificazione dell'atto ludico.

Tale elemento, così freddamente legato ad aspetti di quantità cardinali, è da considerarsi una caratteristica ontologica del gioco?

Viene in aiuto a tali riflessioni Bernard De Koven, il quale anzitutto distingue tra «la mente giocosa: innovativa, magica, senza confini» e «la mente giocatrice: concentrata, decisa, intelligente. E a tenere unite entrambe c'è il concetto di giocare

bene» (De Koven, 2013: 64). Gli aspetti *paidia* e *ludus*, quindi, secondo questa visione non sono in contrasto tra di loro, bensì concorrono entrambi a delineare quella che è l'esperienza che l'autore definisce come "buon gioco". Specifica inoltre De Koven: «c'è una differenza tra giocare per vincere e dover vincere. Quando giochi per vincere, giudichi il tuo comportamento in base a quanto ti aiuta a raggiungere l'obiettivo. Hai accettato pienamente il gioco, cioè segui una certa serie di regole, agisci nel loro rispetto. Quando devi vincere, sei disposto a violare qualsiasi regola se questo serve a farti avvicinare all'obiettivo» (*ibid.*: 159).

La valutazione, quindi, non si esaurisce con un mero aspetto cardinale di quantificazione ed ottenimento del risultato, come potremmo ad esempio presumere dalla definizione fatta da Salen e Zimmerman, bensì diviene un elemento di autovalutazione del buon gioco, rimandando quindi al giocatore che gioca, e alla comunità giocante con esso, l'effettiva aderenza alle regole di "buon gioco".

Esiste dunque un "cattivo gioco"? Esistono, come analizzeremo in seguito nel capitolo 4, possibilità di devianza, in cui il gioco viene snaturato dalla sua forma ontologica di buon gioco e diviene altro, arrivando a disumanizzare e de-formare. Tuttavia tali aspetti deviano, appunto, da quelle caratteristiche che determinano la struttura ontologica del gioco.

Le regole, e la valutazione che si stia facendo un "buon gioco", sembrano quindi divenire aspetti ontologici del gioco e del giocare: a livello innato sappiamo che l'interazione che sta avvenendo in quel momento è un'interazione ludica, poiché la valutiamo come tale in base alle regole che noi stessi abbiamo stipulato. Questo avviene anche nell'attività più spontanea come il "cucù", ove la regola di sparire e

riapparire genera in sé non tanto una quantificazione di vittoria/sconfitta, ma l'auto apprendimento valutativo di “buon gioco” nell'interazione bambino/caregiver.

1.5. Lo sport è gioco? Aspetti educativi e pedagogici

Considerazioni analoghe a quelle sviluppate per il gioco si rendono necessarie anche per lo sport. Quest'ultimo rappresenta, da un lato, un naturale prolungamento e una possibile evoluzione del gioco lungo il percorso di sviluppo individuale; dall'altro, tuttavia, può configurarsi come una sua negazione, nel momento in cui abbandona la gratuità e il disinteresse propri del ludico, per orientarsi verso il raggiungimento ossessivo della vittoria e del primato, arrivando ad assumere i tratti rigidi del professionismo.

In tal senso lo sport dilettantistico si avvicina maggiormente al concetto di gioco quale costruito culturale. Sostiene infatti Huizinga che lo sport «crea un atteggiamento di forza e coraggio di fronte alla vita, crea l'ordine, l'armonia, tutte cose preziosissime per la civiltà» (Huizinga, 1935:112). Tuttavia l'uomo moderno, come già contrappone il gioco “serio” del mondo adulto a quello futile del bambino, così contrappone la serietà del professionismo alla futilità del dilettantismo. Fortunatamente ci sono elementi di controtendenza: una maggiore pedagogizzazione dello sport sta lentamente modificando questa visione, portando le persone a riappropriarsi dell'aspetto ludico dell'attività sportiva, praticata con il fine del benessere, della relazione, della salute, e, a volte, della semplice ludicità fine a sé stessa, soprattutto nella prima infanzia. La gestione economica dello sport, tuttavia, e l'alta valenza professionalizzante, a discapito di quella educativa, hanno per ora ancora la meglio sugli aspetti più prettamente pedagogici di armonizzazione

dell'uomo, che si forma in maniera olistica tanto nella mente quanto nel corpo attraverso l'attività sportiva.

Al pari del gioco, lo sport, in quanto manifestazione peculiarmente umana (e, a differenza del gioco funzionale, non condivisa con il mondo animale) è al tempo stesso espressione e fattore di cultura, e si presta a molteplici chiavi di lettura e a una pluralità di approcci che coinvolgono l'intero spettro delle scienze umane. Questo apre la strada ad un'ulteriore riflessione epistemologica: quella sullo statuto delle scienze motorie.

Ad oggi le scienze motorie sono quelle che si occupano di sport nel senso più allargato del termine; loro oggetto di studio, infatti, è il movimento umano in tutte le sue declinazioni: educazione, performance, attività umana, fenomeno individuale e sociale. Lo sport, dunque, è stato "scorporato" nelle diverse categorie che lo contraddistinguono per divenire a pieno titolo l'oggetto di studio di una scienza autonoma, che lo analizza sotto i diversi punti di vista attraverso un approccio multidisciplinare ed interdisciplinare. Viene spontaneo chiedersi: non è dunque possibile fare altrettanto con il gioco?

Tornando al profondo legame che intercorre tra gioco e sport, sorge l'ulteriore domanda se lo sport non sia, in sostanza, una forma particolare di gioco. Entrambi sono «eventi di formazione per l'uomo» (Kaiser, 1996: 14) scrive Kaiser, con una peculiarità che l'autrice sottolinea bene quando scrive che «la ludicità trova idoneo momento espressivo nello sport se l'educazione non trascura il bisogno manifestato dallo sport stesso di essere pur sempre pratica ludica» (*ibid.*: 14). Sicuramente lo sport condivide con il gioco alcune categorie fondamentali: è un'attività libera ma pervasa da regole condivise, porta i giocatori a vivere l'esperienza in una realtà "altra" dove meccaniche e dinamiche sono esclusive dell'esperienza stessa, porta a

dei risultati che possono variare dalla quantificazione di vittoria/sconfitta al benessere generale del soggetto che lo pratica. Vi sono certamente anche delle differenze apparentemente sostanziali. La competizione, ad esempio. Per quanto vi siano attività sportive non competitive, l'aspetto del "superamento dei limiti" e, quindi, di competere con qualcuno, foss'anche se stessi per battere il proprio record personale, queste sono meno pervasive rispetto a tutti quegli sport che hanno un aspetto di competizione, di risultato cui puntare o da battere. Potremmo quindi definire lo sport come una sotto-categoria di giochi competitivi? In verità studi antropologici recenti (Philippe Descola, 2024) evidenziano come una così pervasiva competitività nello sport possa essere un costrutto sociale che evidenzia le caratteristiche della nostra società occidentale, più che un fondamento ontologico dello sport stesso.

Altro aspetto di differenziazione è quello della fisicità. Nello sport c'è una ricerca di gestione, sviluppo ed equilibrio del corpo su cui si basano gli aspetti più tecnici delle diverse discipline. Tuttavia in alcuni giochi tali aspetti grosso motori sono presenti: il nascondino, dunque, sarebbe uno sport? Se guardiamo alla prima infanzia i confini diventano immediatamente più labili, le diverse attività che il bambino esperisce sono tutte parimenti ludiche ai suoi occhi, compiute per la pura gioia di apprendere da esse. Come spesso accade i confini non sono così netti e il dibattito rimane aperto, a partire dalle tantissime definizioni che i vari sport danno di sé stessi (gioco del calcio, gioco del basket, etc).

Sicuramente è possibile sostenere che, praticato in prima persona, recuperato nella sua autenticità e sottratto alle logiche consumistiche e ai fenomeni degenerativi che sempre più frequentemente lo pervadono in tempi contemporanei, lo sport si rivela come potente strumento di promozione della personalità in tutte le sue dimensioni, condividendo con il gioco una ricca serie di valenze formative.

1.6. *Il gioco è ontologicamente pedagogico?*

Il gioco si configura come un atto umano. Tale assunto verrà analizzato più approfonditamente nel Capitolo 2. Tuttavia è già possibile anticipare dalle analisi fin qui compiute come attraverso il gioco l'uomo esplori e comprenda la realtà, costruisca e trasformi sé stesso, entri in contatto con l'altro e intrecci con lui relazioni significative. Si tratta inoltre di una modalità peculiare, permeata dal *genius ludi*, di avvicinarsi alla conoscenza e di comunicare. Nelle attività ludiche si apprendono, elaborano e trasmettono informazioni: in questo senso il gioco può essere definito un linguaggio, ovvero un sistema simbolico di comunicazione.

La prospettiva pedagogica, in quanto strettamente connessa al concetto di formazione umana, è in tal senso una lente in grado di fornire ulteriori riflessioni sugli aspetti ontologici del gioco. La ludicità «permea di sé il modo di essere e lo stile di vita di ogni uomo» e «la sua partecipazione ai processi di formazione umana è connaturale al soggetto stesso» (Kaiser, 1996: 11). Del resto «noi impariamo giocando, e se dimentichiamo i giochi e la ludicità non possiamo più apprendere» (Moltmann, 1996: 8), né assolvere a quel compito di continua formazione e trasformazione che costituisce la cifra stessa dell'esistenza umana. Nel gioco, il soggetto è in grado di mobilitare il proprio potenziale nella sua interezza, attivando simultaneamente tutte le dimensioni che concorrono a definire la sua personalità.

Già Fröbel aveva riconosciuto nel gioco un'attività spirituale capace di consentire una piena e irripetibile autorealizzazione, in quanto permette «la rappresentazione libera e spontanea dell'interno» (Fröbel, 1826: 43) e di «rendere interno l'esterno, esterno l'interno, trovare l'unità di ambedue» (*ibid.*: 37). Offrendo la possibilità «di collocarsi nella prospettiva "del possibile" e quindi della libertà»

(Suozzo, 2011: 10), il gioco apre uno spazio in cui il sé può emergere, e con esso la formazione e l'educazione del soggetto che gioca. Chi gioca, infatti, è capace di animare oggetti inanimati, di popolare mondi inesistenti, di risolvere conflitti e valicare confini. Nell'atto ludico, l'essere umano esercita una facoltà quasi creativa nel senso più alto del termine: genera senza limiti se non quelli che egli stesso si dà, come le regole del gioco, toccando così il grado più elevato di libertà a lui accessibile.

La libertà, d'altronde, non è un accessorio dell'esistenza umana, ma la sua condizione fondante: per formarsi, educarsi e istruirsi in modo autentico e armonico è indispensabile essere liberi di scegliere, di pensare, di vivere e di essere ciò che si è. Proprio per questo il gioco rappresenta una delle poche attività capaci di coinvolgere l'essere umano nella sua profondità e nella sua unità. Ridurlo a semplice esercizio preparatorio per le competenze della vita adulta, o a mero fenomeno biologico e sociale, significherebbe tradirne la natura: il gioco è, prima di tutto, affermazione della libertà e dell'umanità dell'uomo.

1.6.1 Gioco e formazione

Uno dei tre oggetti di studio della pedagogia è la formazione, nell'accezione umanistica di *Bildung*, ovvero intesa come «il nucleo costitutivo dell'uomo, assunto nella complessità, nella singolarità e nell'irripetibilità del suo "prendere forma" e del suo "trasformarsi"» (Gennari, 2006: 40). Concepita come formazione autonoma, poiché nessun essere umano può essere formato dall'esterno, ma ciascuno dà forma a sé stesso, la formazione investe l'essere umano nella sua totalità e unicità, nella compresenza di forma materiale e forma dello spirito, e costituisce la cifra della sua

umanità. In tal senso «il bambino è costruttore dell'uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che egli era una volta» (Montessori, 1948: 14).

Nel quadro della formazione il concetto di libertà risulta quindi centrale, così come è altrettanto determinante nell'esperienza ludica autentica. Nel gioco, tuttavia, l'essere umano non esprime soltanto la propria libertà e la propria autenticità originaria: mette in campo anche fantasia, creatività e immaginazione.

Munari definisce la fantasia come «la facoltà più libera delle altre», capace di prescindere dalla realizzabilità o dalla coerenza di ciò che concepisce: è libera di pensare qualunque cosa, anche la più assurda, incredibile impossibile» (Munari, 1977: 21). La creatività, al pari dell'umano stesso, si forma e si trasforma incessantemente e rappresenta, per l'autore, una finalizzazione della fantasia e dell'invenzione. Entrambe producono qualcosa di inedito, e «il prodotto della fantasia, come quello della creatività e dell'invenzione, nasce da relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce»: sarà tanto più ricco quanto più «l'individuo avrà più o meno possibilità di fare relazioni» (*ibid.*: 29). Il creativo non coincide necessariamente con il nuovo in senso assoluto: spesso si tratta di un modo diverso di riconoscere, acquisire e produrre qualcosa, a partire da un punto di vista inatteso, in cui si riconosce unicità e originalità. Né fantasia né creatività sono, contrariamente a quanto comunemente inteso, prerogativa esclusiva dell'arte: esse sono indispensabili anche al pensiero logico e scientifico. Non a caso Rodari afferma che «se vogliamo insegnare a pensare dobbiamo prima insegnare a inventare» (Rodari, 1973: 188).

La creatività appartiene a tutti gli esseri umani, e non è confinata all'infanzia, bensì attraversa ogni età della vita. Per poter esprimere la propria creatività, l'essere umano deve mantenersi aperto al mondo e alle sue possibilità, animato da curiosità

verso l'altro: è proprio questa apertura che consente di riconoscere la propria unicità e di dare forma a sé stessi. Se «una persona senza creatività è una persona incompleta» (Munari, 1977: 121), è altrettanto vero che tale disposizione non può essere insegnata, ma soltanto incoraggiata e stimolata. Afferisce, cioè, agli aspetti formativi dell'uomo, che in autonomia plasma, forma sé stesso in un libero atto creativo. In quest'ottica il gioco, attività fantastica e creativa per eccellenza, si rivela quale strumento particolarmente efficace, prediletto dai bambini, poiché, come asserisce Novara, per loro «non esiste distinzione tra gioco e realtà» (Novara, 2026: 29). Il pedagogo definisce pensiero magico quello del bambino, poiché «permea tutta l'infanzia e determina il modo di agire dei bambini. Consiste nella credenza di poter controllare eventi e oggetti. [...] L'idea di dominare il mondo è la misura stessa del gioco infantile. Non esiste una reale separazione tra gioco e realtà» (*ibid.*: 32).

A completare questo quadro vi è l'immaginazione, che Dewey descrive come «un modo con cui mentalmente presentiamo a noi stessi cose che non sono presenti» (Dewey, 2023: 111). A differenza delle facoltà precedenti, essa non è necessariamente creativa: «persino quando ricordiamo qualcosa, la ricordiamo attraverso le immagini». Anzi, aggiunge, «abbiamo il potere di memorizzare le cose solo in quanto le immaginiamo» (*ibid.*: 111). Tuttavia non è possibile tracciare un confine netto tra queste categorie: fantasia, immaginazione, invenzione e creatività agiscono simultaneamente, intrecciandosi in un processo unitario e inscindibile. L'attività ludica, per sua natura, riesce ad incorporarle tutte, e a divenire così strumento privilegiato dell'uomo che vuole formare sé stesso in autonomia e libertà.

Possiamo dunque dire che la ludicità, entro un processo di formazione, sia sostegno e fondamento per il soggetto nel formare esperienze che siano significative. Il gioco diviene così un punto di contatto tra la fenomenologia e la *Kultur*

in una sorta di *Bildung* ludica, che permette all'uomo, inteso nella sua forma più integrale, di armonizzare ogni parte del sé in maniera graduale, costante e pienamente libera.

Date queste prerogative possiamo quindi giungere alle stesse conclusioni di Kaiser quando sostiene che «centro della *Bildung* rimane l'uomo nella dimensione di uno sviluppo esistenziale, entro l'orizzonte culturale e sociale, che valorizza una *Weltanschauung* tanto personale quanto collettiva ove anche alla ludicità viene riconosciuto diritto di cittadinanza» (Kaiser, 1995: 128).

1.6.2 *Gioco ed educazione*

Il gioco ha da sempre goduto di un riconoscimento, almeno parziale, della propria valenza educativa, pur essendo stato, e continuando spesso ad essere, percepito come un'attività accessoria e superflua. Eppure nell'analisi fin qui condotta emerge come il gioco sia in grado di coinvolgere e attivare diverse aree dell'educazione umana: da quella corporea a quella psico-motoria, da quella cognitiva e logica a quella divergente e creativa, fino alle varie competenze relazionali ed emotive.

A partire dal XX secolo si è assistito a una rivalutazione significativa del ruolo del gioco, tanto in pedagogia quanto in didattica, con una particolare attenzione al suo impiego nei contesti di cura e sostegno in presenza di situazioni di disabilità o fragilità.

Il gioco è educativo non in senso strumentale, ma perché costituisce esso stesso «intrinsecamente educazione e istruzione» (Suoizzo, 2011: 22): non si limita a

fare da sfondo allo sviluppo fisico, cognitivo e relazionale del bambino, ma lo integra e lo potenzia attivamente. Kaiser sottolinea che «propria del gioco è la sua essenza formativa» (Kaiser, 1995: 117) e, aggiunge, che «l'attività ludica implica un diretto intervento da parte del soggetto, in maniera complessiva» (*ibid.*: 73), coinvolgendo il soggetto nella sua interezza. Il gioco è educativo anche nella misura in cui promuove «l'umanità che è nell'uomo» (Gennari, 2006: 48), rispettando la libertà propria e altrui: non può darsi educazione autentica, infatti, «se non nella libertà di sé e degli altri» (*ibid.*: 49). Nello spazio ludico l'essere umano sceglie liberamente, si armonizza con la propria interiorità, dispiega le proprie potenzialità e sviluppa una conoscenza critica di sé e del mondo. L'attività ludica favorisce inoltre uno stato eudemonico di gioiosità, appagamento e benessere, che rappresenta la «premessa del dare forma alla propria coscienza etica e antropologica, secondo un fondamentale principio pedagogico che pone l'uomo nell'equilibrio armonizzato tra il suo mondo personale e il mondo a lui esterno» (*ibid.*:55).

Tuttavia emerge qui un nuovo paradosso. Se il gioco è attività improduttiva, liberalmente scelta, come può divenire uno strumento educativo? Rincara Kaiser «Ogni imposizione lo rende sterile o poco proficuo per chi è costretto a prenderne parte. Questi lo vive quale compito costrittivo: non sono più soltanto le regole oggettive della dinamica del gioco a imporsi, ma anche quelle di una dimensione ludica dettata dall'esterno e, perciò, non fruibile pienamente in termini personali» (Kaiser, 1995: 117).

Scrivo a tal proposito Ligabue: «nel contesto didattico-educativo il gioco è necessariamente strutturato e, diventando una lezione a tutti gli effetti, deve rinunciare almeno formalmente a questo aspetto di scelta libera. Ai nostri giocatori non è permesso di scegliere se giocare o non giocare, mentre è loro facoltà

scegliere se e quanto impegnarsi; il nostro obiettivo come insegnanti e educatori è quindi quello di scegliere il gioco e strutturare l'attività nella maniera che sia il più coinvolgente possibile» (Ligabue, 2020: 20). E' quindi possibile, all'interno pure della scelta preliminare compiuta dall'educatore su quali materiali ludici proporre, mantenere una libertà di scelta da parte dell'educando.

Ruolo cruciale nell'azione educativa, quindi, risulta essere quello ricoperto dell'educatore. In questo caso l'educatore ludico sarà colui che trasformerà il singolo gioco in esperienza educativa, poiché presente «per illustrare, e quindi guidare l'attività ludica, programmare i tempi, ma soprattutto al fine di osservare il comportamento del partecipante e le influenze che producono questi tipi di giochi sui suoi ritmi e sulle modalità di sviluppo, nonché sulle strategie cognitive da lui usate» (Kaiser, 1995: 118).

In sostanza, concludono entrambi gli autori, ciò che l'educatore va ad analizzare non è tanto la quantificazione di un risultato del gioco svolto, bensì la qualità dei processi che vengono messi in atto dal giocare. Questo passaggio essenziale è ciò che modifica completamente l'assetto pedagogico dell'azione educativa in atto, quella cioè in cui il gioco «genera un'atmosfera di accettazione, comprensione, comunicazione intersoggettiva fra persone che condividono il piacere e il gusto della formazione attraverso la ludicità» (*ibid.*: 118).

Una società che riduce invece il gioco a mero strumento al servizio di finalità esterne, si dimostra incapace, o forse riluttante, a liberare l'essere umano da quell'individualismo, quel soggettivismo e quel nichilismo che appaiono sempre più come tratti distintivi della modernità.

1.6.3 Gioco e istruzione

Da quanto fin qui analizzato emerge come il gioco sia indubbiamente una forma di conoscenza. Uno studio sistematico del legame tra fasi di gioco, tappe di sviluppo e modalità di apprendimento è quello di Piaget, il quale aveva mostrato come il bambino, attraverso il gioco, costruisca schemi d'azione progressivamente più articolati, ne assimili di nuovi per imitazione, e sviluppi una crescente capacità di adattarli alle situazioni e all'ambiente circostante. Con il crescere, il soggetto diventa sempre più abile nel sintetizzare informazioni dal contesto e nel connetterle tra loro per raggiungere obiettivi specifici: quanto più il bambino, attraverso il gioco, conosce, tanto più è in grado di stabilire connessioni per similitudine, opposizione, analogia e così via.

Durante le attività ludiche, inoltre, l'apprendimento viene vissuto come qualcosa di naturale: è sorretto dalla motivazione intrinseca che il piacere e le emozioni positive generano, e si svolge in assenza di costrizioni o imposizioni percepite. La psicologia contemporanea riconosce in questi elementi fattori decisivi per la formazione culturale dell'essere umano: una nozione che risulti significativa per il soggetto ha molte più probabilità di essere appresa in profondità e memorizzata durevolmente. Nel gioco, inoltre, il giocatore si pone come costruttore attivo della propria conoscenza, e non come destinatario passivo di informazioni, condizione che caratterizza invece molti altri contesti, come quello scolastico, ancora troppo spesso ancorato alla lezione frontale e al flusso unidirezionale di sapere dal docente al discente.

In tal senso, se nella prima infanzia conoscenza e gioco sono strettamente intrecciati e, di conseguenza, questo viene incoraggiato nella prassi quotidiana di

Nidi e Scuole d'infanzia, l'ingresso nella scuola primaria sembra spezzare questa continuità, separando l'apprendimento dalla gioiosità che il bambino vi associava spontaneamente. Tale cesura diviene definitiva con l'ingresso nelle scuole secondarie di primo grado, dove il gioco cede completamente il passo alla nozione e a modalità di apprendimento differenti, anche nelle ore dedicate a materie più manuali ed esperienziali, quali l'educazione musicale e quella motoria.

Nelle istituzioni scolastiche il gioco viene oggi impiegato sul piano metodologico e didattico, ma perlopiù come strumento o mediatore culturale, senza una comprensione chiara di ciò che esso è nella sua essenza. Piegarlo a fini educativi e istituzionali finisce per trasformarlo in un'attività scolastica semplicemente resa più gradevole in superficie, senza che ne venga preservata la natura profonda. Spesso, infatti, vengono utilizzate modalità riconducibili alla *gamification* di moduli didattici, piuttosto che all'utilizzo di modalità didattiche completamente basate sull'utilizzo di giochi. L'attività ludica va invece intesa come ciò che conduce l'essere umano alla propria formazione, educazione e istruzione in modo ludico, ovvero «lungo i modi del suo sviluppo più congeniale, senza peraltro indulgere a infantilismi o regressioni» (Suozzo, 2011: 21). L'insegnante non dovrebbe concepire il gioco come un ulteriore veicolo di contenuti, ma come «incentivo allo sviluppo dinamico di un'ulteriore espansione cognitiva» (*ibid.*: 98) del discente. Torna così l'immagine dell'educatore non direttivo emerso nel paragrafo precedente: osservatore attento, facilitatore che struttura spazi e materiali, attivatore che introduce possibilità che altrimenti andrebbero perdute, e che interviene solo quando espressamente richiesto dall'educando, nel rispetto della sua libertà e della sua personalità.

Ma c'è gioco nella conoscenza? Vale la pena ricordare che gioco e ludicità sono categorie distinte: la ludicità è un atteggiamento, una disposizione interiore

tipicamente umana, connotata da piacere, gioia, libertà, curiosità e creatività, radicata nella dimensione più profonda dell'essere umano, e rintracciabile anche in attività che non sono propriamente ludiche. L'essere umano non è pura materialità: è anche, e soprattutto, spirito, *Geist*, pensiero razionale e irrazionale insieme, che nell'attività ludica e nella ludicità trova la propria espressione più piena, la propria «autentica unità» (Gennari, 2006: 331). Sottolinea Kaiser: «La ludicità [...] coinvolgendo il processo di formazione, aiuta il soggetto a manifestare la sua peculiarità esistenziale, a raggiungere forme esperienziali intense e significative, a vivere una *Lebenswelt* tanto particolare quanto ricca di *Geist* ludico» (Kaiser, 1995: 128). In questo senso, sì: laddove vi è gioco, c'è conoscenza. Senza il giocare e senza il *genius ludi* l'uomo non svilupperebbe creatività, fantasia, immaginazione, curiosità; non sarebbe possibile pensare ciò che non è immediatamente visibile, formulare ipotesi, sperimentare, nutrire sete di sapere. L'uomo è ontologicamente ludico, e la ludicità è parte ontologica della sua modalità di apprendimento, di generare conoscenza.

2. Riflessioni circa il destinatario della Ludologia

2.1. *Il gioco nel regno animale*

Nel capitolo precedente è emerso con chiarezza come il gioco costituisca un fenomeno essenziale all'esistenza umana e una delle cifre che più distintamente la caratterizzano. Eppure l'attività ludica non è prerogativa esclusiva dell'uomo: essa è presente anche in altre specie animali, sebbene con tratti profondamente distinti. E' credenza comune pensare che negli animali il gioco si configuri come un'attività preparatoria alla vita adulta, radicata in un bisogno innato e istintivo. Tuttavia l'analisi del gioco nel regno animale è più complesso. Gli etologi, ad esempio, lo suddividono in tre categorie: il *gioco solitario*, come la corsa in un campo, il *gioco sociale*, come la lotta fra cuccioli, e il *gioco con oggetti*, come il riporto dei cani di palline e bastoni. In verità tali categorie sono spesso riduttive e molte attività ludiche nel regno animale afferiscono contemporaneamente a più d'una (Toomey, 2026: 20). Ciò che interessa è ottenere una comprensione più generale dell'attività ludica nel regno animale: come nasce? Come si sviluppa? Per quanto perdura? Si tratta, cioè, di ricercare le origini e le evoluzioni di tale attività, soprattutto per poter confrontare il gioco non solo tra specie diverse, ma tra intere classi di animali differenti.

Di qui nasce la prima criticità, legata all'identificazione di attività ludica. Quando un comportamento, infatti, possiamo definirlo come ludico nel regno animale, e quando, invece, è un'azione di antropomorfizzazione da parte dell'osservatore che studia tale comportamento? Occorre infatti essere attenti a distinguere in particolare due tipi di comportamento che potrebbero essere considerati ludici, senza esserlo. Il primo è la *stereotipia*, ovvero una ripetizione senza variazioni e senza che siano presenti un fine o una funzione evidenti; a

differenza del gioco, infatti, che solitamente è associato ad uno stato di benessere dell'animale, la stereotipia è associata a stress, alla mancanza di stimoli, o più in generale a stati di sofferenza. Il secondo è *l'esplorazione*, sia essa legata ad un territorio o ad un oggetto: in questo caso il comportamento ha una funzione precisa, quella di ricerca di informazioni.

Nel suo "*The Genesis of Animal Play*", Burghardt individua cinque caratteristiche fondamentali affinché un comportamento animale possa essere definito gioco. Anzitutto deve essere un comportamento non funzionale, ovvero non atto alla sopravvivenza o alla riproduzione. Inoltre dev'essere un'attività volontaria, non indotta da elementi esterni; deve essere chiaramente distinguibile da tutti gli altri comportamenti adottati e le azioni inerenti a tale comportamento devono essere ripetute, per distinguersi dagli altri comportamenti, ma variate, per non ricadere nelle stereotipie. Infine l'animale deve trovarsi in condizioni di assoluto benessere, in assenza, cioè, di eventuali pressioni date da bisogni primari quali la ricerca di cibo o di sicurezza.

Lo studio del gioco nel regno animale prosegue oltre, domandandosi, in ultima istanza, sul perché l'animale giochi, dal momento che, dopo numerose osservazioni, risulti chiaro che non sia un comportamento adottato solamente dai cuccioli con funzioni di apprendimento, ma, sebbene con frequenza minore, si ripropone anche in esemplari adulti, senza apparenti funzioni evoluzionistiche, sociali o di apprendimento.

Ai fini della presente dissertazione, tuttavia, la domanda fondamentale da porsi non è tanto sul "perché" l'animale giochi, ma è quella che definisce il destinatario di una scienza del gioco, ovvero il "giocatore". Un animale, quindi, può

definirsi “giocatore”? O vi sono differenze sostanziali tra il gioco animale e quello umano, per cui i destinatari siano differenti, e per cui la ludologia debba dedicarsi più ad una specie animale (quella umana) rispetto alle altre?

Cominciamo dalla caratteristica di apprendimento: se è vero che anche nell'essere umano si riscontrano forme di gioco funzionale, è altrettanto evidente che la complessità dell'umanità chiama in causa ben altro, a cominciare dalla durata e dalla varietà: «i cuccioli dell'uomo giocano più a lungo e in una più ampia varietà di forme» (Braga – Morgandi, 2021: 8). L'essere umano, pur possedendo una forte componente istintuale, è molto più plasmato dalle esperienze che fa nel mondo: contesto, ambiente e relazioni sociali sono elementi determinanti per il suo sviluppo, e i recenti studi di epigenetica hanno confermato come questi fattori siano in grado di incidere sul patrimonio genetico stesso. L'ambiente, pur non modificando il DNA, ne influenza il funzionamento, silenziando o attivando singoli geni presenti nel genoma umano (Berti – Surian, 2022: 151). Queste modificazioni, che avvengono in modo continuo, sono alla base del processo di adattamento dell'organismo ai cambiamenti ambientali. Risulta quindi riduttivo ricondurre il gioco esclusivamente a un fenomeno innato con una funzione evolutiva determinata; una prospettiva che, per di più, tende a rafforzare l'idea del gioco come attività propria di una fase specifica della vita, quella della prima e seconda infanzia, in quanto veicolo di trasmissione di conoscenze, costumi e regole di comportamento da parte degli adulti.

Un secondo aspetto di rilievo, già messo in luce da Huizinga, riguarda la consapevolezza: se gli animali sanno giocare, l'essere umano sa anche di giocare. L'attività ludica, secondo l'autore olandese, «conferma senza tregua, e in senso superiore, il carattere sopra logico» della «situazione nel cosmo» (Huizinga, 1939: 6). Anche Gadamer individua nella consapevolezza la differenza fondamentale tra uomo

e animale: l'essere umano è consapevole «delle regole e delle condizioni di comportamento ludico» (Gadamer, 1986: 178), ed è proprio questo a distinguere il gioco umano, poiché «costituisce il carattere ludico dei giochi umani porre delle regole e delle prescrizioni che abbiano valore solo nell'ambito circoscritto del mondo ludico» (*ibid.*: 1c.). Queste regole, vincolanti ma circoscritte, possono essere infrante in qualsiasi momento, ponendo così fine al gioco: questa facoltà è ciò che Gadamer chiama il soffio di libertà o intenzionalità della coscienza, «contrassegno specifico dell'umanità» (*ibid.*: 1c). «Attraverso tali determinazioni, il comportamento ludico si distingue nettamente da ogni altra condotta, e ciò in modo tanto più netto rispetto agli animali, i cui giochi si confondono facilmente con i loro altri modi di comportamento» (*ibid.*:1c).

Nell'essere umano il gioco, come l'arte, è, nel suo essere autotelico, un'espressione di libertà non necessariamente finalizzata. Non si gioca con l'intenzione di formarsi o educarsi: la formazione è semmai una conseguenza del giocare, non il suo fine. È nell'atto stesso del gioco che la libertà si manifesta, poiché in esso sono sempre presenti intenzionalità e scelta: è l'essere umano a decidere a cosa giocare, dove, secondo quali regole, per quanto tempo. L'intenzionalità è espressione della libertà ontologica intrinseca all'uomo, la stessa per cui un essere umano è capace di produrre arte e l'animale no. Non sono le capacità tecniche a stabilire questa differenza, ma il concetto di possibilità, che presuppone sempre una scelta. Gadamer avverte tuttavia che questa libertà porta con sé rischi e pericoli, e che proprio in ciò risiede il fascino del gioco: «ciò che si gode in esso è una libertà di decisione che però nello stesso tempo è minacciata e irrevocabilmente limitata» (*ibid.*: 137). Il gioco rischia di farsi padrone del giocatore, e «ogni giocare è un esser-giocato» (*ibid.*:139). L' essere umano sa bene «che è il gioco che ha in sua

balia il giocatore, lo irretisce nel gioco, lo fa stare al gioco» (*ibid.*: 138): lo percepisce come una realtà che lo trascende, eppure «il gioco raggiunge il proprio scopo solo se il giocatore si immerge totalmente in esso» (*ibid.*: 133). Questo modo di leggere il fenomeno ludico apre una prospettiva inedita, che riconosce al gioco «un'essenza propria, indipendente dalla coscienza di coloro che giocano» (*ibid.*:lc), una sorta di primato del gioco sul giocatore, poiché «il soggetto del gioco non sono i giocatori, ma è il gioco che si produce attraverso i giocatori» (*ibid.*:lc). Il gioco diventa così qualcosa di autonomo rispetto a chi lo pratica, così come un'opera d'arte, una volta creata, lo è rispetto al suo autore.

Recuperando infine il significato dell'etimo tedesco, Gadamer definisce l'attività ludica come un movimento gratuito, un andare e venire, una sorta di oscillazione che si rinnova e si ripete nel tempo, priva di scopo esterno e dotata di una propria consistenza indipendente dal giocatore: «il suo carattere specifico è quello di non aver altro scopo che se stesso, qui sta la sua leggerezza; non che il gioco non possa richiedere sforzo, ma quest'ultimo, qualora presente, non pesa perché è compensato ampiamente dalla movenza autotelica che lo caratterizza. Il movimento ludico trascina e rapisce; ciò è evidente nella tendenza spontanea alla ripetizione che si manifesta nel giocatore, e nella ripresa continua che è propria del gioco stesso» (Gadamer, 1986: 25).

2.2. *Il gioco come elemento di umanizzazione dell'uomo*

Da quanto emerso finora, dunque, il gioco risulta essere uno dei tratti distintivi dell'essere umano, il quale, in quanto “giocatore” diventerebbe il destinatario e l'interprete del gioco stesso e, con esso, della ludologia.

Tuttavia può il gioco divenire un elemento umanizzante per l'uomo? Bobbio lo definisce un dispositivo di umanizzazione capace di «preservare l'individualità dall'annientamento della massa, dall'impersonalità della tecnica, dalla dis-umanizzazione della chiacchiera» (Bobbio, 2014: 42). Il gioco avrebbe dunque una funzione salvifica, come già Moltmann aveva messo in luce, capace di contrastare la tendenza della società contemporanea a omologare e normalizzare l'individuo, comprimendo libertà, unicità e autenticità. Privato del gioco, l'essere umano rischia di interrompere il proprio processo di formazione, educazione e crescita culturale: è attraverso il gioco, infatti, che si scoprono «la nostra differenza, la nostra originalità, il percorso esistenziale che ci ha fatto diversi da ogni altro» (Bencivenga, 1995: 70), nonché quel campo del possibile, e quindi della scelta, che è cifra dell'umano. Per Bencivenga, giocare non è altro che «inseguire la diversità» (*ibid.*: 27). L'attività ludica porta con sé una «carica rivoluzionaria» che suscita «in chi gioca uno spontaneo bisogno di protagonismo e autotrascendenza, poco incline ad essere omologato da pratiche e convenzioni sociali date come immutabili e imm modificabili» (Bobbio, 2014: 45).

Il rischio concreto, tuttavia, è che l'uomo, fagocitato dall'ansia di produrre e consumare che la struttura sociale della modernità gli impone, finisca per perdere di vista il gioco autentico. Al suo posto sopravvive un simulacro: giochi alienanti, così come determinate concezioni di sport, ormai anch'essi mercificati, vengono utilizzati strumentalmente dalla società per indurre alla perdita di responsabilità individuali e all'omologazione. L'atto ludico cessa così di umanizzare e liberare, diventando promotore di attività che comprimono e deformano. L'*homo ludens* ha ceduto il passo all'*homo oeconomicus*, in quello che Kaiser chiama un sistema di «falsificazione umanitaria» (Kaiser, 1995: 46), in cui a ogni azione deve corrispondere un utile,

qualcosa capace di soddisfare un bisogno spasmodico di possesso. Il predominio della logica economica finisce per estinguere l'originalità del gioco: «il suo consumo ricalca un ritmo temporale che impedisce proiezioni verso il passato o il futuro, spesso occludendo possibilità d'espressione all'ontologicità dell'umano» (*ibid.*: l.c.). Il consumismo, così, finisce per consumare e mercificare il gioco stesso, insieme ai comportamenti, ai valori, alle idee e al pensiero umani. Con la società di massa «il *loisir*», tempo libero e ricreativo, «si fa modello di vita, ma degradando il gioco dal suo statuto complesso/dialettico e riportandolo, univocamente e totalitaristicamente, verso il consumo» (Cambi – Staccioli, 2007: 121). Il paradosso è che, pur conoscendo sempre meglio il ruolo, la struttura, la storia e la funzione regolativa dell'atto ludico, e pur avendolo visto colonizzare ogni spazio e tempo della vita individuale e collettiva, il gioco si riduce al solo «godimento, al consumo, al solo *divertissement*» (*ibid.*: l.c.). Un meccanismo perverso che alimenta la provvisorietà delle relazioni sociali e comprime il principio della libera scelta.

In questo contesto il gioco diventa inoltre un'attività che erode gli afflatti creativi dell'essere umano, sostituendoli con passività e dipendenza. L'industria del giocattolo dell'era moderna restringe gli spazi di creazione originale, «tende a standardizzare gli usi» e a «infiltrarsi nella vita di ogni giorno cessando di esistere come spazio autonomo» (Cambi – Staccioli, 2007: 107), poiché l'atto ludico «si snatura quando da esplorazione di possibilità diventa passatempo, sfogo energetico fine a se stesso, meccanismo il cui funzionamento è già interamente previsto» (Bencivenga, 1995: 70).

Su questo tema Roland Barthes ha condotto un'ampia analisi di come il gioco e il giocattolo siano stati distorti dalla mistificazione piccolo-borghese: essi non strutturerebbero l'infanzia reale, ma il mito che la società si è costruita dell'infanzia.

L'essere umano della modernità non è più capace di immaginare l'altro e, di conseguenza, neppure il bambino, che percepisce come una specie «particolare, chiusa, essenzialmente altra» (Barthes, 1955: 35) rispetto agli adulti, come «un universo interamente autarchico, che ha sue leggi mentali, una sua lingua, una sua morale» (*ibid.*: l.c.). In questo mito così costruito, l'adulto, incapace di comprendere davvero il bambino, finisce per sostituirsi a lui, pensandolo come una riproduzione in miniatura di sé stesso. Il gioco pensato per l'infanzia si riduce a una serie di «gesti senza avventura, senza sorpresa né gioia», e i giocattoli non sono altro che «riproduzioni in formato ridotto di oggetti umani» (*ibid.*: l.c.). Il giocattolo, secondo Barthes, «è sempre interamente socializzato, costituito dai miti o dalle tecniche della vita moderna adulta» (*ibid.*: l.c.): si offre così al bambino, «prima ancora che possa ragionare», «l'alibi di una natura» (*ibid.*: l.c.) che funziona da sempre in quel modo. «Davanti a questo universo di oggetti fedeli e complicati, il bambino può costituirsi esclusivamente come proprietario, utente» e «mai creatore» (*ibid.*: l.c.): non è più in grado di inventare il mondo, ma solo di utilizzarlo; non è più capace di seguire un percorso autonomo né di «inventare gli obiettivi della causalità adulta» (*ibid.*: l.c.). Anche la sostanza del gioco, e non solo la sua forma, risente di questo impoverimento: i giocattoli fabbricati in quella che Barthes chiama «materia ingrata» (*ibid.*: l.c.) prodotti chimici come la plastica, hanno soppiantato quelli in legno, più solidi, duraturi, piacevoli al tatto e capaci di trasmettere calore. Un esempio evidente è rappresentato dai famosi mattoncini Lego. La plastica, in questo caso, è divenuta il sistema attraverso cui l'azienda, originariamente produttrice di giochi in legno, è riuscita a sopravvivere ad un tragico incendio negli anni '50. Tuttavia da allora i giocatori vedono una sempre maggiore standardizzazione delle prassi costruttive. A fronte di pezzi sempre più complessi, elaborati, colorati, le istruzioni si fanno sempre

più specifiche, adattate, semplificate. Il bambino che gioca con un set Lego non è più un costruttore di nuovi mondi, bensì un esecutore di istruzioni che altri hanno pensato per lui. Certo, i pezzi rimangono a disposizione per essere disfatti e riposizionati, ma la tendenza diviene, a quel punto, quella di comprare un nuovo set, nuovi pezzi, in modo da togliere la “fatica” della progettazione, consumare nuovamente, costruire nuovamente in maniera meccanica ciò che altri hanno già pensato.

Allargando lo sguardo risulta evidente come anche lo sport subisca la medesima mistificazione, trasformato in un ennesimo bene di consumo di massa. Kaiser parla a questo proposito di «deludificazione dello sport». L'attività sportiva contemporanea è lontana dall'ideale ellenico di rappresentazione di virtù, forza, coraggio e bellezza: «lo spirito ludico, infatti, non è più rintracciabile nel momento in cui manca il soggetto che ne richiami la vitalità» (Kaiser, 1995: 65). Come il gioco, lo sport moderno è anch'esso piegato a logiche di utile e di ritorno economico. Il progresso industriale ne ha sì favorito la diffusione a tutti i livelli sociali, ampliando spazi e tempi dedicati, ma lo ha al contempo spettacolarizzato e reso alienante, distruggendone la spontaneità e la carica innovativa. In questo modo si è «tradita l'idea stessa secondo cui lo sport è anzitutto gioco, annullata qualsiasi etica sportiva, ridotto l'uomo ad una macchina per conseguire risultati, giustificato ogni eccesso se conduce al successo» (Gennari, 2006: 330).

L'identità gioiosa e giocosa tanto dello sport quanto dell'atto ludico svanisce così, e con essa la possibilità stessa di formarsi. Il gioco nella modernità, oltre ad annichilire libertà, creatività e partecipazione attiva, sempre più spesso non è neppure in grado di generare nel giocatore quella gioia in senso finkiano, ma produce piuttosto rabbia, frustrazione e paura difficilmente contenibili, frutti di giochi

frammentati, istantanei e superficiali, il cui uso prolungato, come avviene con alcuni tipi di videogiochi quali i cosiddetti “*casual games*”, può sfociare in solitudine, estraniamento e problemi psicofisici. È proprio questo «atomismo individualistico», secondo Kaiser, promosso anche dal gioco così concepito, la causa della «dissoluzione degli orizzonti morali» (Kaiser, 1995: 46) che caratterizza la società moderna.

In conclusione, il gioco si è trasformato sempre più in un'attività che addestra sul piano morale e cognitivo, anziché educare o istruire. L'attività ludica non è più capace di promuovere quella creazione, trasgressione e rinnovamento che le sono propri: si è ridotta a una successione continua e uniforme di azioni meccaniche ripetute nel tempo, che non richiedono pensiero, ragionamento o interrogazione, e che «depauperano la vitalità tipicamente umana» (Bencivenga, 1995: 60). Bambini e adulti non sono più creatori di mondi, ma sempre più utenti, proprietari o fruitori di qualcosa che altri hanno già pensato e realizzato al posto loro.

2.3. *Il “cerchio magico”: quando si diventa giocatore?*

“Facciamo che io ero...?” Con queste quattro semplici parole, riconducibili a qualsiasi coppia o gruppo di bambini nel mondo, ecco nascere immediatamente quello che per primo Huizinga definì come il “cerchio magico”. «Non essendo “la vita ordinaria”, sta al di fuori del processo di immediata soddisfazione di bisogni e desideri. Interrompe quel processo. Vi s'introduce come un'azione provvisoria che ha fine in sé, ed è eseguita per amore della soddisfazione che sta in quell'esecuzione stessa.» (Huizinga, 1939: 12). In sostanza, quindi, il termine “cerchio magico” rappresenta una sorta di “confine” tra ciò che è gioco e ciò che non lo è. Questo

limite non è solamente fisico, bensì riguarda una dimensione multi sfaccettata che coinvolge lo spazio, il tempo, gli aspetti psicologici, quelli sociali, quelli culturali. Tale limite non è da intendersi con un senso di “privazione”: al contrario si tratta di creare un ponte tra ciò che è considerato “dentro” al gioco, rispetto a ciò che ne è al di fuori. Questa caratteristica è quella che principalmente distingue il giocatore dal non giocatore.

Nella società moderna e nello “slang” di nicchia, molti si definiscono “*gamers*”, per affermare sé stessi come appartenenti ad un gruppo sociale che, più di ogni altro, conosce e apprezza il mondo ludico, soprattutto legato al mercato del gioco da tavolo, del gioco di ruolo e del videogame.

Eppure il titolo di “giocatore” è molto più diffuso e meno “elitario”: riguarda ogni essere umano che entra in quel gioco che sta venendo giocato dai partecipanti in quel momento.

Salen e Zimmerman (Zimmerman, 2012) riprendono il concetto espresso da Huizinga prima e approfondito da Caillois in seguito, aggiungendo l’elemento di significazione. I confini del gioco rispetto al reale, secondo loro, sono labili e permeabili, tuttavia tale spazio prende vita nel momento stesso in cui il gioco ha inizio, e si crea così un mondo temporaneamente parallelo a quello reale, ove il significato può essere gestito dai giocatori in maniera completamente differente rispetto alle significazioni del reale. Secondo gli autori, pertanto, il gioco è un produttore di senso, e diviene quel contesto entro cui si formano nuovi significati. A questo corrisponde, di conseguenza, l’assunzione di identità e relazioni inedite e nuove tra i giocatori che fanno parte di quel medesimo spazio, ovvero coloro che giocano lo stesso gioco.

Bertolo e Mariani sottolineano, inoltre, non solo la permeabilità della “membrana” che separa il cerchio magico del gioco dalla vita reale, ma il suo carattere sfocato e indefinibile. Tra i due mondi, infatti, c’è una sorta di reciproca e continua contaminazione. Torniamo ai bambini che fanno finta di essere qualcun altro: nell’ambito del gioco di ruolo, e ancor prima di quello simbolico, essi non utilizzano solo aspetti di immaginazione e fantasia; tutto il bagaglio culturale, visivo, prossemico appreso nell’ambiente reale viene, infatti, riversato nel gioco ed elaborato alla luce delle regole date da questo contesto “altro”. Il giocatore, dunque, può essere davvero qualcosa di distinto rispetto al soggetto giocante?

Pensiamo, ad esempio, alla distanza tra i giochi di ruolo da tavolo e i Larp (Live Action Role Play). In entrambi i casi parliamo di giochi di narrazione in cui i giocatori raccontano insieme una storia interpretando un personaggio. La differenza tra i due è che nel gioco di ruolo da tavolo il personaggio viene rappresentato attraverso un foglio/scheda con diverse caratteristiche: in base ai singoli valori il giocatore potrà utilizzare specifiche meccaniche per superare eventuali prove che gli vengono sottoposte. Nel Larp, invece, il giocatore interpreta, come fosse un attore, il proprio personaggio in presa diretta, interagendo in tempo reale con gli altri giocatori/personaggi. Questa semplice differenza porta con sé una conseguenza enorme. Se nel gioco di ruolo, infatti, un personaggio può, ad esempio, essere più forte, intelligente, agile del giocatore che lo interpreta, nel Larp questo non è in alcun modo possibile, poiché tale distanza tra giocatore e personaggio non c’è, manca cioè lo strumento di rappresentazione. Dunque nel Larp la distanza tra gioco e realtà è molto più sottile rispetto al gioco di ruolo da tavolo, e tutto il bagaglio personale, esperienziale, metacognitivo, etc del giocatore diviene inevitabilmente parte (e, in tal senso, vantaggio o svantaggio) del personaggio giocato.

Questo specifico aspetto potrebbe rappresentare il cuore formativo dell'azione del giocare: se vi fosse una cesura netta tra esperienza ludica e realtà, essa non potrebbe in alcun modo divenire un'esperienza formativa, poiché ciò che viene esperito giocando resterebbe entro i confini del gioco stesso. Tale permeabilità, al contrario, permette al giocatore di passare dal mondo reale a quello fittizio in maniera fluida e continua.

Nell'atto stesso in cui l'essere umano decide di impegnarsi ed essere coinvolto in un'attività ludica, quindi, egli diviene giocatore. Questa distinzione, come abbiamo visto, non lo rende tuttavia meno "uomo", né devia l'attenzione del destinatario della ludologia verso altri che non sia l'essere umano stesso. Nel divenire giocatore, infatti, l'essere umano non smette di esperire il sé, bensì delimita un mondo (fisico, mentale, cognitivo, sociale, psicologico, etc), quello del gioco, che, pur essendo "altro" dal reale, ci convive parallelamente, in un continuo e mutuo scambio di significazione ed interpretazione.

2.4. Le dinamiche relazionali del gioco

Un gioco «è uno strumento che esprime tutte le sue vere potenzialità solo nel momento in cui viene giocato, in quella singolare interazione tra meccaniche e giocatori da cui scaturiscono dinamiche a volte molto particolari» (Ligabue, 2020: 30). Con il termine dinamiche non si fa pertanto riferimento esclusivamente alle interazioni tra chi condivide la stessa esperienza di gioco, ma all'insieme più ampio di prassi che conducono a ciò che Bernard De Koven chiama Buon Gioco: «[...] sono così ricettivo: sento il gioco, sento te, sento come stiamo giocando insieme. E lo adoro. Adoro questa sensazione. Adoro giocare a questo gioco con te. [...] Sì,

l'abbiamo trovato. Stiamo giocando bene insieme. Il gioco in sé è diventato un buon gioco» (De Koven, 1978: 30). All'interno di queste dinamiche De Koven individua categorie specifiche: la disponibilità al giocare, la sicurezza, la fiducia, la familiarità e le convenzioni. A queste Ligabue aggiunge un elemento che, come analizzato nel paragrafo precedente, risulta fondamentale nella quasi totalità delle esperienze ludiche, ovvero l'assunzione di ruoli.

Da questo punto di vista il gioco può essere classificato anche in base alle dinamiche che lo sottendono e che si creano nel giocarlo: si distinguono pertanto il gioco solitario, ovvero per un solo giocatore; il gioco parallelo, in cui ciascun giocatore agisce indipendentemente dall'altro; il gioco associativo, in cui i partecipanti svolgono attività parallele ma stabiliscono tra loro forme di comunicazione e interazione; e infine il gioco cooperativo, in cui tutti collaborano verso un obiettivo comune, condividendo regole e materiali e assumendo ruoli complementari (cfr. Bulgarelli, 2018: 105). Tra le forme di attività simbolica si colloca inoltre il gioco di ruolo o socio-drammatico, nel quale il giocatore rappresenta ruoli sociali della vita quotidiana, pianifica sequenze di azioni e sviluppa competenze narrative: in questo caso le dinamiche relazionali hanno una caratteristica preponderante e influenzano anche la meccanica e le regole stesse del gioco.

Nel contesto ludico, l'essere umano impara a distinguere e gestire «la complessità delle interazioni con i partner di gioco» (*ibid.*: 105): si tratta di una forma di interazione sociale tra le più articolate e complesse, poiché il giocatore è chiamato a mobilitare tutte le risorse e le competenze a sua disposizione, coordinandosi con gli altri per mantenere una struttura condivisa di fantasia, che trascende pertanto le regole del reale.

Il gioco, sia in forma solitaria che collettiva, implica pertanto la perenne presenza di una qualche dimensione di interazione. Kaiser sottolinea che l'attività ludica «implica sempre un soggetto che si relaziona, attraverso le dinamiche di gioco, prioritariamente con se stesso e ulteriormente con gli altri» e che questo tipo di dialogo «non è rintracciabile in altri contesti di vita» (Kaiser, 1995: 93). Uno dei compiti fondamentali del gioco, in senso pedagogico, è «formare all'incontro» (*ibid.*: 94): è attraverso il dialogo che «l'attività ludica si propone quale tramite per un rapporto interpersonale davvero formativo, caratterizzato da una reciprocità fra identità e differenza» (*ibid.*: l.c.). Gadamer, su questa linea, ritiene che la reciprocità «appartiene così essenzialmente alla natura del gioco, che in fondo non si può dire che si dia, in generale, un giocare unicamente per sé» (Gadamer, 1960: 137); tuttavia «perché ci sia gioco, non è necessario che ci sia sempre realmente qualcun altro che vi partecipi, occorre però sempre che vi sia almeno qualcosa d'altro con cui il giocatore gioca e che risponde al suo movimento con un movimento simmetrico» (*ibid.*: l.c.). Il gioco è dunque, nella sua essenza, giocato per gli altri e con gli altri.

Nella sua libertà e spontaneità, quindi, il gioco consente di accogliere l'altro senza pregiudizi e senza finalità utilitaristiche: «l'altro è il mio Tu» e «il rispetto della sua pura dimensione ontologica permette al mio Io di vivere la propria autenticità» (Kaiser, 1995: 95). È nell'incontro con l'altro che emerge con maggiore nitidezza la propria diversità, aprendo la strada a una conoscenza e comprensione di sé che precede e rende possibile quella dell'altro. Ogni essere umano si plasma, infatti, attraverso un processo continuo di interazione con il mondo esterno e con chi lo abita. In questo dialogo incessante, ciascuno è in grado di prendere «coscienza sia del carattere complesso della propria identità sia dell'identità che ha in comune con tutti gli altri umani» (Morin, 2001: 12). Solo assumendo la responsabilità di questo

processo di scoperta, mantenendo il rispetto della propria identità, sarà pertanto possibile riconoscere e rispettare gli altri, costruendo relazioni autentiche. Rinunciare a questo sforzo significa condannarsi a relazioni umane provvisorie e transitorie, e in ultima istanza all'isolamento e alla disumanità.

Il gioco rappresenta inoltre uno dei più rilevanti fattori di educazione sociale: non si limita a promuovere la relazione tra esseri umani e il rispetto dell'altro, ma incoraggia l'osservanza della regola, l'impegno, la partecipazione afinalistica, la cooperazione e la collaborazione. Il gioco riguarda dunque il singolo, nell'affermazione della sua identità, e la comunità nel suo insieme. Tutto questo, però, a condizione che non prevalga un uso strumentale dell'attività ludica, «modellato sull'edonismo e il consumo» (Cambi – Staccioli, 2007: 125), in cui la fruizione è imposta e programmata e in cui al giocatore non è richiesta altro che una partecipazione passiva.

In conclusione, quindi, l'essere umano che gioca può definirsi come destinatario di una scienza autonoma quale la ludologia, poiché, attraverso l'attività di gioco, egli assume il ruolo di giocatore, crea un mondo parallelo ove vengono assunti ruoli e si intrecciano relazioni, ove tuttavia mantiene salda la propria identità e, al contempo, contribuisce a creare dinamiche di comunità e di socialità con gli altri esseri umani, alimentando così un dispositivo di continua umanizzazione del soggetto.

3. Quali premesse per definire la Ludologia come scienza?

3.1. *Ludologia o Game Science? Riflessioni etimologiche*

Una disciplina che aspiri a una propria solidità epistemologica non può prescindere da una riflessione sul linguaggio formale che intende adottare. Prendendo le mosse dalle origini etimologiche della parola italiana "gioco", è possibile individuare, come già accennato nel Capitolo 1, due distinte derivazioni dal latino. Da un lato il termine *iōcus*, che significa "scherzo" e "burla", rimandando all'idea di un'attività leggera e faceta, tradizionalmente associata al mondo dell'infanzia e contrapposta alla serietà propria dell'età adulta, maggiormente rappresentata dal termine *ludus*.

Nel mondo antico si delineava inoltre una distinzione netta tra la *paidia*, termine che trae origine dall'omonima dea greca del gioco, che designa una forma ludica caratterizzata dalla fantasia libera tipica dei giochi infantili, e il *ludus*, che connota invece i giochi "seri" degli adulti, strutturati attorno a regole complesse e orientati alla risoluzione di ostacoli ed enigmi attraverso strategie precise. Il passaggio dalla *paidia* al *ludus*, pertanto, coincide con il passaggio dall'infanzia all'età adulta, prefigurando una distinzione tra giochi spensierati destinati ai bambini e giochi impegnativi riservati agli adulti.

Il termine *ludus*, inoltre, cela un legame profondo con l'istruzione, in particolare con l'educazione primaria. Al suo interno si delinea, infatti, la figura del *Ludi Magister*, composto da *ludus* nel senso, appunto, di "scuola" e *magister*, "maestro". In Quintiliano, ad esempio, il *Ludi Magister* è figura cardine dell'insegnamento delle lettere, che doveva avvenire secondo i tempi distesi e le modalità proprie della scuola antica, nel solco delle pratiche consolidate della tradizione ellenistica.

Nel processo evolutivo che ha condotto alla lingua contemporanea, alcune di queste accezioni sono rimaste latenti nella parola "gioco". Con il progressivo mutamento della concezione del bambino, da "piccolo adulto privo di esperienza" a "essere umano in una precisa fase evolutiva", trasformazione avviatasi intorno al 1600, il gioco, in quanto elemento caratterizzante della fanciullezza, ha iniziato a essere percepito come attività esclusivamente infantile, con una prevalenza degli aspetti gioiosi e leggeri della *paidia* rispetto a quelli più seri del *ludus*. Quando, nel corso dell'Ottocento, alla rivoluzione industriale si affiancò una profonda rivoluzione educativa della primissima infanzia, che vide nascere i primi luoghi di accoglienza per i bambini, come asili nido e *Kindergarten*, il gioco fu lentamente riscoperto come strumento educativo e, in quanto tale, poté riconquistare una propria serietà. Tuttavia, fino alla metà del secolo scorso, rimase saldamente ancorato alla sola sfera infantile. In questa prospettiva è possibile trovare un'eco della figura del *Ludi Magister* prima nel ruolo degli educatori privati, poi in quello dell'istituzione pubblica, fino agli odierni insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria, nei cui percorsi di formazione sono previsti corsi obbligatori sulla metodologia del gioco e sul suo ruolo nello sviluppo delle competenze nella prima infanzia. Tale aspetto, tuttavia, è ancora oggi affidato in larga misura al "sentire" personale del singolo docente, più che a un'impostazione pedagogica condivisa e sistematica.

3.1.1. Ludus e Paidia, Game e Play: quali le analogie e le differenze nell'intendere il gioco nel mondo occidentale?

Aspirando a scienza autonoma, la Ludologia deve inevitabilmente porsi la domanda su eventuali percorsi di internazionalizzazione, in un'ottica di rigore, certamente, ma anche di riconoscibilità. In tal senso compiere un'analisi di come le

principali lingue del mondo occidentale abbiano definito e articolato il concetto di gioco, può risultare particolarmente illuminante.

Partendo dagli idiomi di origine latina, più vicini all'italiano, emergono già le prime significative sfumature e differenze. In francese il termine "*jeu*" (cfr. sito n°. 5) abbraccia contemporaneamente l'azione del giocare, il gioco di regole e persino le componenti fisiche del gioco da tavolo (ciò che in italiano chiamiamo "pedine"), mantenendo però una distinzione netta rispetto al "*jouet*", il giocattolo. Anche lo spagnolo "*juego*" rimanda primariamente all'azione e all'effetto del divertimento. Pedagogicamente rilevante è la traduzione del verbo "*jugar*", che definisce il giocare come «fare qualcosa con gioia per divertirsi, divertirsi o sviluppare determinate abilità» (cfr. sito n°. 6). Colpisce l'uso della congiunzione "o" anziché "e", quasi a rimarcare una distinzione analoga a quella latina tra *paidia* e *ludus*, come se apprendimento e gioia non potessero coesistere nella stessa azione.

Il tedesco "*spiel*" pone invece l'accento sull'aspetto autotelico, definendo il gioco come un'attività svolta senza uno scopo cosciente, per il piacere, il rilassamento e l'appagamento derivanti dal processo stesso e dal risultato ottenuto. Tuttavia *spiel* si riferisce anche alle performance artistiche e alla costruzione di un personaggio da parte di un attore, a testimonianza di una concezione del gioco più ampia di quella strettamente legata alle regole.

Una distinzione particolarmente articolata tra i diversi aspetti del gioco è invece quella operata dalla lingua inglese, che distingue due termini fondamentali. Il primo, "*play*" (cfr. sito n°. 8), designa un'attività, spesso specificamente infantile, in cui si trascorre il tempo in modo gioioso e spensierato. Quando il verbo "*to play*" si accompagna al termine "*game*", indica invece l'azione di prendere parte o

organizzare un gioco, oppure il gesto preciso di giocare una carta dalla propria mano. Utilizzato in riferimento al suonare uno strumento o al recitare, “*to play*” valorizza la dimensione estetica e performativa; in accezione negativa, può invece slittare verso il significato di inganno e raggiro, o avvicinarsi al concetto di azzardo. Il termine “*game*”, invece, pur restando spesso ancorato al mondo dell’infanzia e dell’intrattenimento, designa attività di carattere più sportivo e strutturato, includendo anche il materiale necessario per la pratica. Al plurale, se non accompagnato da ulteriori specificazioni, indica le attività sportive svolte nell’ambito scolastico. Usato come verbo, assume una connotazione negativa, simile al nostro “barare” o, più in generale, tentare di aggirare le regole per ottenere un vantaggio. Nella lingua anglosassone torna dunque con forza la distinzione già presente tra *paidia* e *ludus*: da un lato un gioco destrutturato, gioioso, affine all’estetica dell’arte; dall’altro un gioco di regole, strutturato e “serio”.

In una disciplina che assume il gioco come proprio oggetto di studio, diventa quindi necessario interrogarsi su quale accezione si intenda privilegiare e, soprattutto, se sia corretto farne prevalere una sulle altre. Per ragioni di internazionalizzazione si tende oggi a ricorrere a termini anglosassoni, al fine di risultare immediatamente comprensibili e riconoscibili dalla comunità scientifica a livello globale, quanto meno occidentale. Ecco quindi che nelle pubblicazioni si inizia a parlare di “*game studies*” o “*game science*” per cercare di dare una riconoscibilità e definire un’identità di appartenenza ai numerosi articoli che, nel corso degli ultimi anni, hanno iniziato ad emergere e ruotare attorno al mondo del gioco a livello accademico e di ricerca. Eppure il latino è stato per secoli, e rimane tutt’oggi, la lingua della scienza.

Perché allora preferire "*Game Science*" a "*Ludologia*"? Se i termini "*game*" e "*ludus*", come fin qui analizzato, possono essere interpretati con la medesima accezione di "serietà", entrambi risulterebbero idonei. Tuttavia, questa scelta comporta comunque il privilegiare in modo marcato un aspetto del gioco, trascurando quegli elementi ontologici quali libertà, autotelismo ed eudemonia, che abbiamo visto essere costitutivi del fenomeno ludico. Varrebbe allora la pena fare un passo indietro e chiedersi se termini come "*paidilogia*", "*toy science*", "*play science*" o "*giocologia*" possano rappresentare alternative più adeguate. Il ricorso a neologismi fantasiosi, ovviamente, non risolverebbe il problema: implicherebbe comunque una scelta di esclusione e, oltretutto, penalizzerebbe questa giovane disciplina in termini di credibilità agli occhi del mondo scientifico ed accademico sul piano nazionale ed internazionale.

È ragionevole ritenere che parlare di "*game*" o di "*ludus*" permetta di presentare il gioco nella sua accezione più seria e, in quanto tale, più facilmente accettata dalle diverse comunità scientifiche con cui questa disciplina, di ampio respiro transdisciplinare, è destinata a confrontarsi. Il dibattito rimane aperto. Tuttavia nell'apporto specifico a supporto della presente tesi si sceglie di sostenere la scelta di "*Ludologia*". Data la derivazione latina, infatti, tale termine può essere facilmente tradotto e riconosciuto anche a livello internazionale. Tuttavia, una volta imboccata una strada, occorre non dimenticare che questa scienza, in quanto disciplina generale sul gioco e non branca di un altro ordine di saperi, ha il dovere di indagare il proprio oggetto sotto tutti i molteplici punti di vista possibili, per quanto contraddittori e difficilmente enumerabili.

3.2. *Dimensioni ermeneutiche, gnoseologiche ed ontologiche*

In un'analisi epistemologica rigorosa risulta necessario interrogarsi sulle dimensioni interpretative, sulla relazione gnoseologica tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto e sui tratti ontologici di quest'ultimo.

Come analizzato nel primo capitolo, il gioco di partenza detiene in sé una apparente contraddizione: «ogni gioco è anzitutto e soprattutto un atto libero» (Huizinga, 1939: 10), eppure in alcuni ambiti, quali quello clinico ed educativo, questa libertà viene necessariamente compressa. Ligabue chiarisce che «nel contesto didattico-educativo il gioco è necessariamente strutturato e, diventando una lezione a tutti gli effetti, deve rinunciare almeno formalmente a questo aspetto di scelta libera» (Ligabue, 2020: 20). Tale contraddizione viene risolta nel momento in cui il vissuto ludico conserva la sua essenza liberatoria anche in un contesto educativo, poiché la motivazione si autoalimenta nel gioco stesso. È proprio qui che risiede il passaggio dall'attività ludica a quella ludiforme, in cui emergono nuove dimensioni: la libertà insita nella motivazione e le potenzialità ermeneutiche del giocare.

Sul piano dell'apprendimento, Vygotskij individua nel gioco lo spazio privilegiato dello sviluppo: «nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo» (Vygotsky, 1966: 675). Come visto nel capitolo 2 anche Gadamer sottolinea come la serietà del giocare sia condizione indispensabile affinché il gioco sia pienamente tale. Il potere ermeneutico del gioco, quindi, non risiede nelle regole, ma in quella simmetria relazionale con il mondo esterno che assorbe il giocatore, stimolando complessi processi di astrazione e di interpretazione della realtà.

In questo quadro si colloca la figura dell'educatore ludico, il cui sguardo è permeato dalla ludicità. Quando usa il gioco quale strumento educativo, infatti, egli ricopre tre ruoli fondamentali: osservatore attivo delle dinamiche ludiche, attivatore del gioco altrui e guida nella fase metacognitiva generalmente chiamata *debriefing* (momento riflessivo cruciale in cui il giocatore è invitato a interrogarsi sull'esperienza vissuta). Kaiser sintetizza efficacemente questo ruolo: «solo mediante un suo attivo coinvolgimento nell'organizzazione e nello svolgimento del gioco stesso, egli si rende conto della possibilità di un proprio radicale cambiamento di prospettiva. Docente, non più direttivo, e discente, non più sottomesso, si rapportano attraverso un tramite ludico in grado di suscitare emozioni» (Kaiser, 1995: 113). L'educatore ludico sa che «la ludicità nell'umano risulta coassiale alla formazione "naturale" dell'uomo. La *Bildung* si fa essenza del *genius ludi*» (*ibid.*: 127) e che «al gioco e alla ludicità ciascun uomo assegna valori formativi non solo personali o etici, ma anche sociali ed estetici, culturali, economici e somatici» (*ibid.*: 128).

Se, dunque, il gioco diviene in sé non solo mero strumento, bensì elemento carico di significati e significante, in grado quindi di assolvere agli aspetti ermeneutici, occorre ora affrontare la questione gnoseologica, interrogandosi su quale sguardo adottare nella Ludologia. La questione assume qui maggiore complessità, non essendo ancora la Ludologia considerata scienza autonoma. Attualmente la si fa spesso ricondurre ad altre specifiche discipline, quali ad esempio *Game Theory* e *Game Design*, ma manca, ancora, di una riflessione metateoretica rigorosa, capace di destrutturare e ricostruire le teorie elaborate e di tesaurizzare i risultati delle prassi. La tentazione del dato quantificabile, propria del metodo empirico, rischia, infatti, di portare la disciplina verso la radicalizzazione della valutazione degli eventi ludici, «rendendoli oggettivamente misurabili piuttosto che soggettivamente interpretabili,

oppure qualora riduca a modelli teorici le dinamiche educative che vengono così "intrappolate" in schemi fissi e stabili nel tempo» (Kaiser, 2013: 65). Una possibile risposta viene da Gennari, secondo cui «una delle peggiori eredità della scienza è stata quella di credere fermamente in metodi predeterminati e incommensurabili, mentre se la conoscenza risponde a una logica, questa deve saper e voler "smontare" tutto ciò che nel conoscere è predeterminato e perciò antidialettico» (Gennari, 2006: 385). La via auspicata è dunque una dialettica tra pensiero sistematico e pensiero problematico, capace di ricomprendere le molteplici sfaccettature del gioco e dell'uomo mantenendo un'armonia olistica fra i differenti fattori.

Infine occorre indulgere sugli aspetti ontologici del gioco, già analizzati nel Capitolo 1, e quanto essi siano legati alla natura stessa dell'essere umano. Come abbiamo visto, infatti, finché viene considerato come mero strumento, il gioco perde la sua significazione più profonda. Il primo aspetto che caratterizza ontologicamente il gioco è rappresentato dalla Libertà. Scrive a tal proposito Moltmann, preoccupato per la situazione sociale e culturale della contemporaneità, che non è in discussione solamente «la via verso il vero uomo e l'umanità umana, ma è in questione la stessa identità umana» (Moltmann, 1971: 10). Secondo lui il gioco è permeato da tutti quegli elementi di cui l'uomo moderno è spaventato, poiché privi di un controllo diretto e della possibilità di confinarli entro uno studio quantitativo e facilmente misurabile, quali il senso di libertà, di gioia e di spontaneità. Il gioco, dunque, diventa ancora di salvezza attraverso cui l'uomo può liberare se stesso da una società che tende invece ad annientarlo entro schemi, norme e mode precostituite. Il lavoro di Moltmann è fortemente permeato da un forte senso religioso e di spiritualità: secondo l'autore, infatti, il gioco è una «possibilità esistenziale che Dio ha donato

all'uomo» (cfr. Kaiser, 1996: 177) smettendo quindi di essere solamente uno strumento per ricercare la libertà, ma assurgendo esso stesso a divenire «un'espressione di libertà» (Moltmann, 1971: 33). Essendo inoltre attività autotelica, che ritrova in sé le proprie finalità, il gioco permette al giocatore che vi partecipa di vivere autenticamente l'attimo giocato. Il soggetto, di conseguenza, decide in piena libertà se partecipare all'atto ludico, poiché qualsiasi schema, costrizione, imposizione, farebbe venire meno l'aspetto di ludicità, ed è questo il secondo elemento ontologico che caratterizza il gioco. Precisa Kaiser: «Da tale esperienza ludica scaturisce anche una *Weltanschauung*: la visione del mondo che ogni uomo costruisce interconnettendo il proprio spirito con quello cosmologico» (Kaiser, 1996: 204). I diversi studi che indagano il gioco, pertanto, non possono prescindere dai risvolti formativi che l'attività ludica comporta: la ludicità conchiude aspetti essenziali della *Bildung*. Non solo: ogni soggetto quando gioca effettua un'esperienza intessuta di espressività e comprensione sprigionate dal *Geist* proprio e degli altri giocatori. Ecco quindi che, nell'atto ludico, *Bildung*, *Geist* e *Weltanschauung* si incontrano. In questo modo, suggerisce Gennari, «si stabilisce un nesso decisivo tra la vita psichica del soggetto e la sua vita storica, ma soprattutto riflette il significato pedagogico della formazione dello spirito attraverso l'esperienza di se stesso contenuta in quella del proprio mondo storico.» (Gennari, 1995: 190). Conclude Kaiser che la struttura triangolare così formatasi tra formazione, spirito e *Welt* può trovare un proprio baricentro nel *genius ludi*, ovvero nell'aspetto ontologico rappresentato dalla ludicità che permea il gioco. Non solo *game* o *ludus*, quindi, ma *play* e *paidia* sono aspetti che non possono essere ignorati dal discorso scientifico della Ludologia, in quanto elementi essenziali costituenti l'oggetto indagato.

3.3. *Aspetti interdisciplinari e multidisciplinari: quali possibili rapporti tra la Ludologia e il sistema dei saperi?*

Per poterla considerare una scienza autonoma, la Ludologia deve trovare il proprio posto all'interno del sistema generale dei saperi quale disciplina con un suo proprio oggetto di studio, il gioco, analizzato sotto diverse prospettive. Questa ricerca di identità ha dato vita, nel tempo, ad una moltitudine di sguardi di tipo interdisciplinare che spazia dalle Scienze Umane di carattere sociale (quali Filosofia, Antropologia, Sociologia, etc) alle Scienze Umane di carattere cognitivo (come Psicologia, Scienze dell'Educazione e della Formazione, Scienze Pedagogiche, Neuroscienze, etc), confrontandosi anche con Scienze Tecnologiche e Informatiche (quali Informatica, Ingegneria del software, Design), Scienze Economiche (quali Economia, Marketing, Statistica, etc) senza dimenticare le Scienze della Comunicazione (quali Semiotica, Teoria dei Media, etc) e le Scienze Naturali (quali Biologia, Medicina, Etologia, etc). Emerge quindi un quadro complesso, dove, nella generica separazione tra “Scienze Umane” e “Scienze Naturali”, la Ludologia si colloca a mezza via per la molteplicità di aspetti che caratterizzano il gioco. Tuttavia, poiché, come abbiamo visto, un gioco, al pari di un'opera d'arte, necessita di un giocatore che lo giochi, e poiché è stato identificato quale destinatario di questa scienza l'essere umano nell'essenza della sua umanità e giocatore in quanto uomo, potrebbe avere senso ascrivere la Ludologia nella branca delle Scienze Umane, pur senza dimenticare gli aspetti biologici, tecnici e naturali che essa ricomprende.

In effetti ogni *Geisteswissenschaften* possiede una natura essenzialmente interdisciplinare, e la Ludologia in tal senso non fa eccezione. La storia del gioco, infatti, è antica quanto quella dell'uomo: Sciarra, nel suo libro *L'arte dei giochi* (2010), ne data le origini al 9000 a.C. Ligabue ne illustra efficacemente il lungo percorso,

sostenendo che i giochi «hanno accompagnato l'uomo nel corso di tutta la storia e possono essere considerati a tutti gli effetti documenti che con le loro caratteristiche, regole, modalità e procedure ci tramandano aspetti del pensiero, delle credenze e delle usanze delle culture in cui si sono sviluppati» (Ligabue, 2020: 16).

Nella storia dell'umanità il gioco non è mai stato confinato alla sola sfera infantile: esso è anche elemento di sacralità, permeato di significati religiosi legati alla casualità degli elementi aleatori, come il dado, o, nelle culture orientali, i tarocchi e i ching, strumenti che sopravvivono nell'immaginario e nell'uso quotidiano come richiamo alle radici culturali dei diversi popoli. Tra i primi giochi classificabili come "da tavolo" figurano i Mancala (4000 a.C.), giochi di semina incentrati sul calcolo algebrico e sull'alternanza delle stagioni, e il Senet, simbolo del passaggio dalla vita terrena all'aldilà, datato al 3300 a.C.

Nel corso della sua storia il gioco ha intrecciato relazioni con un numero considerevole di discipline e aspetti dell'umano: la religione, lo sviluppo socio-culturale, l'antropologia culturale. A partire dal Rinascimento, altre discipline lo hanno esplorato con le proprie lenti: la biologia ne ha indagato gli aspetti evolutivi tanto nel regno animale quanto in quello umano; le scienze matematiche e statistiche si sono concentrate sui sistemi probabilistici; la psicologia ne ha esaminato le valenze terapeutiche ed evolutive; l'economia ne ha analizzato le dinamiche motivazionali, sfruttate anche nell'ambito del marketing. Di particolare rilievo per la presente dissertazione è il contributo della pedagogia, che ha indagato le molteplici relazioni tra gioco, ludicità ed educazione, istruzione e formazione umana.

Il rapporto tra gioco ed educazione attraversa in realtà l'intera storia dell'uomo. Nonostante nel Medioevo occidentale i giochi siano stati additati come pericolosi e

limitati, come nel canone 79 del Sinodo di Elvira in Spagna e nel Codice Giustiniano del 529 d.C., a partire dal 1300 si moltiplicano le testimonianze di un loro incontro fecondo con la pratica educativa. Vittorino da Feltre (1377-1460) parla di "Scuola giocosa", inserendo il gioco, in particolare quello di movimento, nel curriculum scolastico, e sostenendo uno stretto legame tra l'agilità del corpo e la prontezza della mente. Nel Cinquecento, la celeberrima opera di Bruegel mostra come l'educazione del gentiluomo passasse anche dalla capacità di saper giocare e dalle abilità nelle attività ludico-motorie dei bambini; Thomas Murner, nel 1518, pubblica il *Chartiludium*, strumento ludico per apprendere il Codice Giustiniano. Con il Seicento, John Locke teorizza in *Alcuni pensieri sull'educazione dei fanciulli* (1693) un'educazione orientata alla salute e all'efficienza del corpo attraverso attività ludico-sportive all'aria aperta e giochi liberi da costrizioni «fino a che ne siano annoiati e stanchi» (Locke, 1918: 167). Il Settecento e l'epoca dei Lumi rivoluzionano la cultura occidentale attraverso l'adozione del metodo sperimentale, trasformando anche l'approccio al gioco: nascono i primi studi sistematici, tra cui i celebri "doni" di Fröbel (1782-1852), ancora oggi presenti tra gli strumenti pedagogici più utilizzati nella primissima infanzia.

Con il progressivo differenziarsi dei saperi avviato nell'Ottocento, numerose discipline cominciano a occuparsi del fenomeno ludico arrivando, nella seconda metà del secolo scorso, allo sviluppo dei cosiddetti *game studies*, o studi sul gioco. Tra i contributi più significativi figura quello delle scienze economiche e sociali attraverso la teoria dei giochi, o *Game Theory*, nata in ambito matematico alla fine degli anni Quaranta, che studia i comportamenti strategici umani e le scelte razionalmente compiute dal singolo in base alle decisioni degli altri giocatori. In questa prospettiva il gioco viene definito come un comportamento orientato al conseguimento di un utile,

estrinseco o intrinseco: ovvero, semplicemente, si gioca per vincere. L'esempio più noto è il dilemma del prigioniero, che dimostra come l'essere umano, in base a una valutazione costi-benefici, tenda razionalmente a privilegiare il proprio benessere individuale rispetto a quello collettivo. Se questi studi hanno permesso di analizzare i meccanismi complessi che sottendono i processi decisionali dei giocatori, è altrettanto vero che presuppongono un essere umano competente, attento e impermeabile a elementi considerati irrazionali, quali tradizioni, scrupoli, antipatie o simpatie, collocandolo in una situazione difficilmente riscontrabile nella realtà (cfr. Bencivenga, 1995: 98). Quegli stessi aspetti ritenuti irrilevanti in quanto irrazionali sono invece fondamentali: sono essi a rendere possibile quel minimo di cooperazione e di relazione tra esseri umani necessario alla convivenza sociale. Non a caso, nel paradosso si fa sempre riferimento a due prigionieri impossibilitati a comunicare, ovvero a una situazione del tutto particolare in cui viene deliberatamente eliminata l'influenza positiva che le relazioni sociali esercitano sulle azioni umane.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, con la diffusione dei primi videogiochi, ai *game studies* si sono aggiunti i contributi dei *design studies*, focalizzati principalmente sulle meccaniche di gioco e sugli aspetti estetici legati alla progettazione e realizzazione di nuovi giochi. Nello stesso periodo la didattica ha cominciato a guardare all'attività ludica come a «una strategia privilegiata per promuovere la crescita, la partecipazione attiva, l'apprendimento di ognuno in una prospettiva volta all'inclusione» (Pennazio, 2015: 27). Si parla oggi sempre più di didattica ludica o ludo-didattica, concependo il gioco come strumento per l'acquisizione di competenze specifiche. Le attività ludiche favoriscono l'assimilazione di competenze disciplinari e trasversali spendibili in contesti formali, informali e non

formali, lungo l'intero arco della vita. Questa prospettiva contribuisce inoltre a promuovere il benessere sociale, incoraggiando le relazioni e le esperienze cooperative non solo nei contesti di disabilità accertata. Tuttavia, la rilevanza acquisita da questa disciplina negli ultimi decenni ha finito involontariamente per sminuire la valenza ontologica e pedagogica del gioco, a vantaggio di pratiche ludiche spesso strumentali e prive di solidi impianti teorici: le didattiche, in molti casi, comprimono così la capacità formativa dell'essere umano entro il principio di realtà, anziché sostenerlo nella strutturazione della propria umanità.

Il Novecento, dunque, si rivela un secolo straordinariamente prolifico di contributi: molti studiosi hanno indagato il tema attraverso la lente della propria disciplina, nel tentativo di definire i contorni di un'attività così pervasiva tanto nella storia dell'umanità quanto nel corso della vita di ogni individuo. Sorge allora una domanda legittima: perché si avverte oggi la necessità di una scienza specifica che indaghi il gioco? Quale contributo potrebbe offrire la Ludologia, che discipline con una storia ben più lunga non abbiano già fornito?

Attraverso il metodo empirico, varie discipline hanno cercato, con la propria peculiare prospettiva, di teorizzare il gioco. Questo processo ha tuttavia generato due conseguenze.

La prima riguarda una frammentazione del sapere che ruota attorno al fenomeno ludico, cui si risponde oggi con l'esigenza di una riflessione capace di mantenere la pluralità delle voci, indispensabile alla vivacità del pensiero umano, pur conferendo loro la coesione propria di una scienza dotata di un proprio statuto epistemico. Facendo una panoramica di quanto è presente oggi a livello scientifico, infatti, emerge come la Ludologia attinga alle varie aree del sapere umano per

studiare il gioco sotto vari aspetti, e analizzare più approfonditamente le categorie che lo definiscono. Gli studi più tecnici, ad esempio, studiano struttura e meccaniche dei giochi quali i sistemi di regole e gli obiettivi; gli studi di carattere esperienziale valutano i livelli di immersione, coinvolgimento e dinamiche relazionali fra i giocatori; quelli di carattere culturale e sociale studiano il gioco quale oggetto culturale, ovvero quale sia il suo ruolo nella società, la creazione ed evoluzione delle comunità di giocatori; gli studi di carattere tecnologico analizzano la progettazione, la forma grafica, l'utilizzo di IA o di piattaforme innovative e l'impatto che questi aspetti hanno sul gioco stesso e sui giocatori; quelli di carattere economico studiano l'imponente mercato ludico e videoludico, che oggi rappresenta uno dei segmenti nel business dell'intrattenimento più importanti ed in costante espansione.

Da questa breve carrellata emerge evidente la necessità sempre più cogente che la Ludologia rifletta su un proprio statuto epistemologico rigoroso e riconosciuto dalla comunità scientifica al fine di non disperdere la pluralità in frammentazione, il contributo del singolo in autoreferenzialità per ogni singola disciplina che analizzi il problema dal proprio punto di vista.

Il secondo aspetto riguarda una concentrazione quasi esclusiva sugli aspetti teorici, a fronte di una crescente necessità di approfondire quelli metateorici, teoretici e prassici che la sola speculazione non è in grado di esaurire. Emerge ormai chiaro l'affermarsi di una serie di campi di applicazione ludica già esistenti, che potrebbero trovare finalmente un'unica casa che li raccolga all'interno di un sistema di saperi coerente e coordinato, laddove la Ludologia assurga finalmente al ruolo di scienza autonoma priva di ancillarità rispetto ad altre.

A livello applicativo, infatti, vi sono già branche che potrebbero rappresentare discipline specifiche e settori di ricerca sotto l'egida della Ludologia quali: il *Game Design* (quindi tutto ciò che riguarda la progettazione, il bilanciamento, l'*user experience*, etc); i *Serious Games* e la *Game-Based Learning* per l'uso del gioco in ambito educativo, istruttivo e formativo; gli *exagames* e, in generale, gli studi sui giochi quali strumenti riabilitativi, terapeutici e di contrasto al decadimento cognitivo in ambito medico, di salute e benessere; la *Gamification* e le *Games Theory* quali strumenti di valutazione statistica e di *marketing*; lo sviluppo di Intelligenza Artificiale in diversi ambiti videoludici, domotici e riabilitativi.

3.4. Individuazione possibili aree di ricerca

Se, dunque, la Ludologia divenisse infine una scienza autonoma, occorrerebbe quindi definire non solo i confini con le altre scienze in un rapporto di interdisciplinarietà e di multidisciplinarietà, ma valutare i possibili sviluppi futuri e definire quali aree di ricerca potrebbero effettivamente comporne l'impianto disciplinare.

Alla luce di quanto sin qui esaminato potremmo profilare sette approcci disciplinari, con altrettante branche di ricerca.

La Ludologia "formale", ovvero la branca che studia la struttura stessa del gioco e dell'attività ludica: la definizione, le categorie, l'impianto di regole, di meccaniche e gli obiettivi. Un ramo, pertanto, che si concentri sul funzionamento stesso del gioco e del giocare, con analisi strumentali e quantitative.

La Ludologia “esperienziale”, ovvero quella branca che, interfacciandosi con le principali scienze umane a carattere cognitivo, analizzi l’esperienza del giocare da parte del giocatore in termini psicologici, analizzando le sensazioni che il soggetto prova e che vengono provocate dal gioco stesso, con attenzione agli utilizzi nella prassi clinica.

La Ludologia “culturale”, ad indirizzo sociale, che esamini cioè tutti gli aspetti antropologici e sociologici del gioco: come questo rifletta i valori e le identità culturali in cui nasce e si sviluppa, il crearsi e disgregarsi di comunità ludiche e subculture legate a specifici giochi o modalità ludiche, e anche elementi quali gli aspetti rituali nello sport e negli eventi pubblici. Particolare attenzione, pertanto, verrà attribuita alle dinamiche di gioco, e alle relazioni che si instaurano nel giocare.

La Ludologia “dell’educazione e della formazione”, che analizzi cioè tutti quegli aspetti del gioco grazie ai quali l’uomo genera senso di sé, si formi, si educi e venga educato, si istruisca e venga istruito attraverso il gioco e il giocare. In dialogo con le scienze dell’educazione e quelle pedagogiche, tale branca non dimenticherà il dialogo con le neuroscienze, al fine di indagare in che modo il gioco faccia sviluppare diversi tipi di competenze nei giocatori.

La Ludologia “tecnologica”, quella che si occupi principalmente degli aspetti tecnologici quali gli elementi estetici e grafici, il *Game Design*, lo sviluppo e l’impiego di nuove tecnologie e come queste possano influenzare le modalità ludiche dei soggetti; terrà conto anche dell’evoluzione storica di tali aspetti e come impattino nelle nuove generazioni.

La Ludologia “economica”, ovvero tutti quegli studi che analizzano il mercato dei giochi, formulando modelli di business, economia dei beni virtuali e, non da

ultimo, come verrà analizzato in dettaglio nel prossimo capitolo, gli aspetti devianti che legano il gioco all'aspetto economico quali l'azzardopatia, le *loot box* e le criptovalute nei giochi *blockchain*.

La Ludologia “della comunicazione”, che studia il gioco in quanto strumento di mediazione di un messaggio: sarà compito di tale branca di studi analizzare gli elementi semantici e semiotici, la generazione di nuovi significati simbolici e di nuovi slang nell'ambito ludico.

Chiaramente quanto sin qui proposto è espressione di una riflessione personale basata sugli studi già esistenti e sulle molteplici sfaccettature che la ricerca sta portando avanti in seno alle specifiche discipline, senza la pretesa di essere esaustivo: al contrario sono ancora notevolmente numerosi gli elementi di studio non riportati, quali, ad esempio, la filosofia del gioco. L'obiettivo del presente testo non è quello di definire aprioristicamente nuove aree di ricerca, bensì di fotografare il presente, proponendo uno sviluppo futuro che ricomponga la frammentarietà dei numerosissimi studi già presenti in materia, collegandoli in un sistema organico e complesso, che solo dal confronto costante con la comunità scientifica, in un rapporto chiaramente dialogico, può trovare la giusta configurazione futura.

3.5. *Quali possibili metodologie di ricerca?*

Una scienza che si pensa come tale, ovvero come sapere organizzato e rigoroso, senza pretesa di certezza assoluta, deve elaborare, attraverso la propria riflessione, un *logos* come criterio ordinatore, un linguaggio e un metodo. Su questo

piano si rende necessaria una riflessione specifica sul procedimento di indagine adatto a una scienza del gioco.

La Ludologia ha spesso giustificato la propria fondazione con l'esigenza di adottare e adattare al fenomeno ludico i metodi propri delle scienze empirico-sperimentali. Va tuttavia osservato che già la psicologia, e come lei numerose altre *Geisteswissenschaften*, da decenni indaga questi aspetti attraverso studi controllati e raccolta di dati statistici. Ai metodi delle scienze naturali, quindi, è possibile e altresì necessario affiancare metodi specifici delle scienze umane, come il metodo clinico, impiegato sia dalla pedagogia che dalla psicologia per comprendere i comportamenti umani. Secondo Gily, la logica che governa il gioco non è né induttiva né deduttiva, ma è per eccellenza abduttiva e «sovrintende al gioco nel suo essere congettura, cioè nessi ipotetici tra frammenti e messa in prova dell'intero» (Gily, 2000: 9), rimandando a un pensiero di natura autopoietica, creativa e generativa di nuove idee. Le attività ludiche risultano pertanto fondamentali «nella costruzione creativa di mondi che trasfigurano i concetti, che aiutano a capire il mondo della storia nelle sue possibilità invece che nelle sue consistenze» (*ibid.*: 11). Gily aggiunge che «la fruibilità di metodi adeguati di conoscenza di carattere ludico, analizzati e messi in forma con modelli di sapere alternativi ai tradizionali, è una risorsa che si propone al mondo della formazione come percorso unitario che raccolga la novità che è già nei fatti in rapida evoluzione» (*ibid.*: 12).

Di recentissima pubblicazione il lavoro del Dott. Mattiassi “*Un nuovo quadro teorico per la psicologia del gioco*” dove propone un framework di ricerca per indagare cosa succede, a livello psicologico, quando giochiamo. Il modello individua quattro pilastri fondamentali, riconducibili a «quattro dimensioni psicologiche interconnesse che descrivono l'esperienza ludica nella sua totalità: la costruzione e il

mantenimento di una *cornice simbolica regolata* che distingue ciò che accade nel gioco dalla realtà ordinaria; l'assunzione di una *prospettiva di ruolo* che modifica il modo in cui la persona interpreta se stessa, gli altri e la situazione; l'*organizzazione dell'azione* intorno a obiettivi, regole e condizioni di successo; il *monitoraggio e la regolazione consapevole* dei propri processi cognitivi comportamentali durante l'esperienza» (cfr. sito n°. 11).

Senza entrare nel merito di un'analisi più approfondita, tale framework rappresenta un primo sforzo di metodologia condivisa per l'analisi dell'esperienza ludica in una disciplina umanistica, al fine di trovare dei punti di riferimento condivisi tra scienziati che studiano il gioco in ambito psicologico. E' plausibile pensare che tale *framework* possa essere utile anche in ambito pedagogico? Forse. Anche in questo caso, tuttavia, non risponderebbe ad un'esigenza che copra gli aspetti del ludico a 360° come evidenziato sinora. Sicuramente in queste prime considerazioni metodologiche occorre individuare casi di malcelato scientismo, che, pur essendo tale scienza ancora non decodificata, tende a diffondersi, spesso insospettabilmente, anche in ambito accademico. È opportuno ribadire, ancora una volta, che la scientificità non è prerogativa esclusiva del metodo empirico-sperimentale: questo rappresenta solo uno dei modi in cui l'essere umano organizza sistematicamente la realtà secondo il proprio punto di vista. Ogni ricercatore opera in uno specifico contesto esperienziale che può essere esplorato sia secondo una prospettiva oggettiva, ovvero «ciò che oggettivamente afferisce al contesto», sia secondo una prospettiva soggettiva, ovvero ciò che è «relativo ai soggetti presenti nel contesto» (Gennari – Sola, 2016: 149). È lo studioso stesso a decidere quale piano scandagliare e, di conseguenza, quale metodo risulti più adeguato: «ogni metodo deve, quindi, commisurarsi alla realtà su cui (e in cui) opera» (*ibid.*: 144). Al contrario,

«l'adesione e l'aderenza assoluta a un metodo, ciò che potremmo definire un radicale metodismo, non sono altro che una ideologizzazione del metodo, ovvero la sua riduzione a una "credenza" sulla cui infallibilità (feticistica) si scommette a priori» (*ibid.*: 145).

Anche le discipline dello spirito, pertanto, possono accertare regolarità e formulare ipotesi con rigore, ma non debbono lasciarsi «innalzare al livello di scienza mediante il processo induttivo delle scienze della natura» (Gadamer, 1960: 26), poiché il loro scopo non è dedurre una regola generale da un fenomeno concreto, quanto piuttosto comprendere quel fenomeno «nella sua irripetibile e storica concretezza» (*ibid.*: 27): comprendere, cioè, perché un individuo, un popolo, un fatto è ciò che è. Gadamer, in modo provocatorio, ritiene che le scienze umane, ben lontane dal sentirsi inferiori, abbiano «l'orgogliosa coscienza di essere le vere depositarie dell'umanesimo» (*ibid.*: 31) e che la verità risieda anche e ben al di là del solo metodo scientifico. Tale visione, in quanto afferente all'ordine delle *Geisteswissenschaften*, è valida anche per la Ludologia.

4. Il ludologo: una nuova figura professionale possibile?

4.1. Contesti ludici e contesti educativi: sono gli stessi?

Nell'analisi sin qui condotta si è dato per scontato l'uso di un certo linguaggio proprio della Pedagogia Generale. Nel proprio processo di riorganizzazione, infatti, tale scienza si è interrogata sull'essere umano e sui termini più adatti a definirlo: i lemmi "individuo", "persona" ed "essere umano" vengono pertanto utilizzati con accezioni e sfumature distinte. Il primo rimanda al singolo non ulteriormente divisibile, uguale e indistinto dagli altri: è un termine impiegato soprattutto nelle analisi statistiche o quantitative per indicare un'unità di grandezza, senza che gli vengano attribuiti «l'interiorità o la soggettività» (Gennari – Sola, 2016: 17). Il termine persona, invece, rinvia alla dimensione spirituale, valoriale, all'integrità e all'identità umana. In pedagogia, a entrambi si preferisce il concetto di essere umano, o uomo, in quanto categoria capace di accogliere in sé le molteplici dimensioni che costituiscono l'umano nella sua globalità, particolarità e irripetibilità. Ecco perché nel linguaggio scientifico, si predilige il termine "soggetto".

Una lettura ricorrente condivisa tanto da pedagogisti quanto, ad esempio, da sociologi e psicologi, vede nella modernità una progressiva depauperazione dell'essere umano operata dalla società, che ha condotto all'uniformazione del singolo alle masse, alla perdita dell'originarietà e dell'originalità umane, e al declino dei principi di libertà e responsabilità. In questa prospettiva l'essere umano viene "depurato" dalla propria componente spirituale per ridursi a pura materialità: trasformato, cioè, da soggetto in oggetto. In una società dominata dal primato tecnico-scientifico, dove si pretende che tutto sia oggettivo e universale e si ritiene che la sola ragione possa spiegare ogni cosa, il termine individuo finirebbe così per

prevalere. Sostiene a tal proposito Bauman: «essere moderni significa essere perpetuamente in testa rispetto a se stessi, in uno stato di costante trasgressione (secondo la terminologia di Nietzsche, non si può essere Mensch senza essere, o quanto meno sforzarsi di essere, Übermensch); significa anche avere un'identità che può esistere solo in quanto progetto irrealizzato» (Bauman, 200: 57).

Anche la Ludologia, nel tentativo di accreditarsi come scienza, tende ad abbracciare questa accezione in modo spesso acritico, concependo l'essere umano non come tale, ma sempre più come individuo. Predomina cioè la convinzione che solo considerando l'uomo come unità indivisibile egli possa diventare misurabile, oggettivabile, universalizzabile, prevedibile e programmabile in ogni suo aspetto. Lo sviluppo umano, per esempio, viene sequenziato fin dall'infanzia in una serie di tappe rigide che si susseguono l'una all'altra, utilizzate come parametri universali di misurazione della crescita, e il cui mancato raggiungimento finisce per segnare in modo problematico la vita del bambino. Si tende così a uniformare i singoli percorsi di sviluppo senza tenere conto delle differenze intrinseche a ogni essere umano, dei diversi tempi, contesti ed esperienze che ciascuno porta con sé. Questa assolutizzazione e cristallizzazione di alcune caratteristiche dell'umano si ripresenta in tutte le fasi della vita e in tutto ciò che lo riguarda, compresi il gioco e lo sport, tradendo quelle caratteristiche quali irripetibilità, unicità e libertà che costituiscono ontologicamente l'essenza dell'essere umano.

Ignorare o negare consapevolmente questi aspetti conduce alla depersonalizzazione e alla deresponsabilizzazione dell'essere umano. Al contrario, come precisa Kaiser, «la persona, solo se non viene assorbita totalmente dalla prassi scientifico-tecnologica, è identificabile quale soggetto latore di unicità» (Kaiser, 1995: 47). L'essere umano che, nella società attuale, perde di vista o nega il valore del

proprio essere e della propria unicità, cessa di esistere in quanto soggetto per diventare individuo» (cfr. Gennari, 2006: 71 ss.). Le scienze tecniche moderne e un diffuso scientismo hanno contribuito alla «rimozione ontologica del soggetto» e hanno spezzato «la concezione unitaria dell'uomo»: egli così «smarrisce la concezione ontologica di sé per acquisire unicamente una conoscenza scientifica del suo corpo, della sua psiche, del suo linguaggio, del suo agire nel mondo, nella storia, nelle relazioni interindividuali» (*ibid.*: 72). La società moderna, di conseguenza, «esalta prestazioni empiriche e razionali dimenticandosi dell'insondabile misteriosità dell'umano» e «suggerisce — quando addirittura non detta! — al singolo e alla collettività stili e sistemi comportamentali, mode e metodi delle scienze e delle filosofie consoni alla sussistenza delle sue retoriche» (Kaiser, 1996: 195). Questo processo, amplificato dal diffondersi del consumismo, ha prodotto una deriva antiumanistica: «l'uomo non si dà» più «quale origine del pensare, ma come suo esito» (*ibid.*: l.c.).

Il gioco, dunque, subisce la medesima sorte? Come visto nel paragrafo 1.6.1 l'attività ludica, grazie anche alla sua intrinseca caratteristica di libertà, diviene esperienza formativa che influisce sulla *Bildung* del soggetto giocante. Tale considerazione viene ripresa nel paragrafo 2.3, dove, definendo il gioco come “cerchio magico”, viene identificato quale realtà, o contesto, “altro” rispetto al quotidiano e, grazie anche a questa specifica peculiarità, attività intrinsecamente formativa. Tali aspetti, come visto, non sono gli unici a definire il gioco: tuttavia il potere formativo del gioco e del giocare non può essere tralasciato da qualsiasi professionista che metta il gioco al centro della propria speculazione scientifica. A maggior ragione se, come analizzato nei paragrafi 1.6.2, 1.6.3 e 3.2, parliamo della

figura dell'educatore ludico, quale esperto non solo dei contesti educativi, ma anche di quelli ludici, e consapevole di come essi si influenzino reciprocamente.

Resta il fatto che la società attuale mal si adatta alla «multiformità» e alla «polisemicità che i giochi estrinsecano come irripetibili, inconfontabili e inoggettivabili» (Kaiser, 1996: 45), finendo così per snaturare l'attività ludica stessa e la concezione che se ne ha di essa. Di questo il ludologo dovrà fare esplicita attenzione, onde evitare di ridurre il proprio oggetto di studio in mero calcolo e mera statistica, di individualizzare il problema, piuttosto che soggettivarlo quale elemento di umanizzazione dell'uomo e della sua *Bildung*.

4.1.1. Gamification e Game-Based Learning: la problematizzazione pedagogica del gioco.

La *Bildung*, quindi, è un elemento fondamentale nell'approccio scientifico della Ludologia. Nel effettuare una problematizzazione pedagogica, tuttavia, è necessario esaminare più da vicino due approcci metodologici propri dei più recenti *Game Studies* in ambito formativo e di apprendimento: la *Gamification* e il *Game-based learning*.

Il termine *Gamification* compare nella letteratura occidentale agli inizi degli anni Ottanta del Novecento, in alcuni testi accademici americani. In particolare il Prof. Malone, nella città di Palo Alto, avviò una ricerca per comprendere quali elementi attraessero con tanta facilità i giocatori verso i videogiochi, che in quel periodo conobbero una prima vertiginosa ascesa con l'immissione sul mercato delle console Atari 2600. Seguì nel 1983 il testo "*The Game of Work!*", di portata più

divulgativa, che metteva in relazione le dinamiche ludiche con il successo in ambito lavorativo. Una svolta decisiva si ebbe in tempi più recenti quando, nel 2010, il professore e *game designer* Jesse Shell portò sul palco della *Dice Conference*, importante fiera del settore attiva a Las Vegas dal 2002, l'intervento "*Design outside the box*", in cui prefigurava un futuro "gamificato" in cui ogni azione quotidiana sarebbe stata monitorata e ricompensata per aumentare la motivazione nel compierla.

La *Gamification* consiste dunque nell'applicazione di elementi di gioco a contesti non espressamente ludici: estrapola alcune dinamiche di ingaggio e motivazione tipiche del mondo del gioco e le trasferisce in ambiti differenti. Ne sono esempi i bonus e i premi ai dipendenti per il raggiungimento di obiettivi lavorativi, le raccolte punti dei supermercati in ambito *marketing*, o la cosiddetta "*token economy*" in educazione, che prevede l'uso di premi e punizioni per incentivare o disinnesare determinati comportamenti. La finalità di queste strategie è stimolare l'interesse e il coinvolgimento del soggetto, che non è quindi propriamente un giocatore, per modificare determinati comportamenti in modo significativo e duraturo. Come osserva Jane McGonigal, «tecnologie, culture e climi possono cambiare ma i bisogni e i desideri fondamentali degli esseri umani [...] restano gli stessi» (McGonigal, 2011: 23). La *Gamification* consente così di fare leva su alcuni istinti umani primari per raggiungere obiettivi specifici, difficilmente ottenibili attraverso altre modalità.

Questo approccio si sposa bene con i *Game Studies* e le *Game Theory* legate agli aspetti neuroscientifici e psicologici. Resta però lecito chiedersi se possa davvero definirsi apprendimento. Va inoltre considerato che il soggetto che diviene oggetto di *gamification* non sempre è libero di scegliere, né di apportare

modificazioni o elaborare strategie proprie. Questo potrebbe, quindi, rappresentare un limite in termini di motivazione, coinvolgimento e *self-agency*.

Di tutt'altro respiro è il *Game-based learning*, spesso italianizzato come "didattica ludica" o "ludodidattica". Si tratta di una metodologia educativa e di apprendimento che si realizza attraverso il gioco, il quale non è più, come nella *gamification*, un elemento estrapolato dal proprio contesto e reintegrato altrove, ma diventa un'attività pensata, progettata e sviluppata attorno a un preciso obiettivo educativo. In questo senso Visalberghi propone quale traduzione in italiano quella di "attività ludiforme".

Le origini di questa metodologia hanno contorni meno definiti, poiché, come più volte ribadito, gioco ed educazione hanno intrecciato numerosi punti di contatto lungo tutta la storia dell'uomo. In tempi recenti, intorno agli anni Settanta del Novecento, si è sviluppato un interesse specifico per la pedagogia del gioco, da cui sono emersi due filoni: la produzione dei cosiddetti "giochi educativi", giochi e giocattoli con finalità educative precise, e il *Game-based learning* vero e proprio, che impiega il gioco nella sua forma autentica come strumento per lo sviluppo di competenze specifiche. Nel primo caso si assiste tuttora a una produzione seriale di giochi educativi che, attraverso trivia, memory, videogiochi e materiali progettati con requisiti didattici, tentano di rendere "divertente" l'apprendimento. Questo tentativo si avvicina alla *gamification* e porta con sé alcune criticità. Anzitutto sul piano della longevità: un gioco pensato per imparare le sillabe, ad esempio, sarà utilizzabile solo nel breve periodo in cui il bambino sta acquisendo quella competenza specifica. Sul piano della motivazione, inoltre, la "presunzione" di insegnare rischia di far perdere di vista le caratteristiche motivazionali fondanti del gioco e del giocare, a partire da quello eudemonologico.

Nell'approccio *Game-based learning*, al contrario, non si interviene sulla progettazione del gioco per renderlo educativo: partendo dalla consapevolezza che ogni gioco contiene in sé un alto potenziale formativo, capace di sviluppare competenze non solo disciplinari ma soprattutto trasversali, si utilizzano giochi già esistenti, facendo emergere gli aspetti educativi attraverso l'esperienza stessa del giocare e la riflessione su quanto è stato giocato. La *Game-based learning* è dunque una metodologia educativa esperienziale, fondata sul presupposto che «gli studenti che sono altamente coinvolti hanno maggiori probabilità di imparare di più, ottenere voti migliori e perseguire un'istruzione superiore» (Ninaus, 2019: cfr. sito n°. 9). Attraverso il gioco, educatori e insegnanti possono fare leva sull'*arousal*, ovvero l'attivazione e l'ingaggio iniziale verso l'apprendimento, su un maggiore coinvolgimento emotivo, su un più elevato controllo attentivo e senso di *self agency*, e, infine, su una gratificazione interna. Questi risultati sono elementi propri della ludicità umana, raggiungibili con maggiore facilità attraverso l'uso del gioco in ambito educativo.

Dovere di una scienza è indagare con rigore il proprio oggetto di studio in ogni sua forma: la Ludologia non può pertanto prescindere dallo studiare entrambe le metodologie. Per quei ludologi che intraprenderanno il percorso per diventare nello specifico educatori ludici, tuttavia, è necessario compiere una scelta precisa già in fase di progettazione dell'azione educativa: poiché l'obiettivo è sostenere e incoraggiare la ludicità insita in ogni essere umano, l'educatore ludico privilegerà, infatti, un approccio *Game-based learning*, ricorrendo a elementi di *gamification* solo laddove questi risultino compatibili con tale finalità.

4.2. *Aspetti de-formanti del gioco: l'azzardo e la dipendenza sono ancora definibili come "gioco"?*

Stabilito in che modo il gioco rappresenti un'attività formativa, di cui il Ludologo deve tenere conto nella propria prassi scientifica, occorre interrogarsi se il gioco risulti essere sempre un elemento formativo per il soggetto giocatore.

Diverse discipline hanno evidenziato e catalogato le competenze che possono svilupparsi attraverso l'attività ludica: competenze cognitive come le funzioni esecutive, il *problem solving*, la creatività e la metacognizione, competenze socio-relazionali, competenze motorie.

Rispetto a queste ultime, è necessario fare riferimento a una modalità specifica di gioco: lo sport. Come visto nel paragrafo 1.5 i punti di contatto tra mondo ludico e sportivo sono molteplici. Ogni sport è di per sé un gioco, strutturato attorno a regole, obiettivi e strategie. Come già accennato, una competenza primaria che si sviluppa attraverso l'attività sportiva è quella motoria, ma non solo: nei giochi di squadra emergono molteplici aspetti strategici e relazionali, e, più in generale, l'elemento dell'agonismo risulta preponderante. La competitività introduce il tema del "buon gioco" descritto da De Koven: «quando giochi per vincere, giudichi il tuo comportamento in base a quanto ti aiuta a raggiungere l'obiettivo. Hai accettato pienamente il gioco, cioè segui una certa serie di regole, agisci nel loro rispetto. Quando devi vincere, sei disposto a violare qualsiasi regola se questo serve a farti avvicinare all'obiettivo. [...] Le regole e le convenzioni sono le stesse. Ma il modo di giocare è completamente diverso» (De Koven, 2013: 159). Da qui emerge il concetto di *fair play*, che in alcune discipline diviene una regola effettiva e conduce al più ampio concetto di "spirito sportivo". Tutto questo, tuttavia, vale finché si resta

nell'ambito dello sport amatoriale. Ciò che il XX secolo ha introdotto è invece il professionismo: da attività ludica e strumento di benessere psicofisico, infatti, lo sport si trasforma in professione da un lato e in spettacolo dall'altro. Lo sportivo cessa di essere giocatore, perde la propria componente ludica e concentra ogni sforzo, persino identitario, sulla prestazione motoria. Dall'altra parte degli spalti, o dello schermo, ciò che conta è il rituale messo in scena: lo sport non viene più praticato per il piacere di chi lo gioca, ma per quello degli spettatori. «Ciò che interessa consiste nell'uso, anzi nel consumo, di quanto la natura dona alla persona» (Kaiser, 1995: 67). Si delinea così il tratto de-formante di un uso improprio del gioco che non segue più la regola primaria di libertà e piacere propria del *genius ludi*, ma diventa nella società di massa un ulteriore bacino di mercimonio, il cui fine non è più la formazione o il benessere psicofisico, bensì l'inseguimento di una moda. Conclude Kaiser: «Non si tratta più, allora, d'una semplice e salutare attività psico-fisica, di un gioco divertente, ma di una condotta dettata dal conformismo di massa» (*ibid.*: 68).

Un altro aspetto controverso, soprattutto dalla seconda metà degli anni Ottanta a oggi, è quello dei videogiochi. Il *Dizionario dei giochi* (Angiolino – Sidoti, 2010: 115) definisce videogioco «ogni gioco per computer, per console o per altro strumento informatico, meglio se dotato di componenti grafiche di qualsivoglia tipo». Sotto questa definizione ricade una vastissima gamma di prodotti: dai *casual games* per cellulare ai solitari per pc, dalla trasposizione digitale di libri, fumetti e giochi analogici ai più complessi MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role Playing Game*), fino agli ausili compensativi nati in un'ottica di *Universal Design Learning*. Liquidare, quindi, un simile universo come "non ludico" o "nocivo" sarebbe riduttivo e miope. Negli anni, tuttavia, sono emerse criticità significative. Anzitutto l'estrema facilità con cui si può cadere preda della dipendenza da strumenti elettronici, con un

impatto rilevante sul piano sociale: si pensi alla moderna realtà degli *Hikikomori*, tristemente aumentata dopo la pandemia da Sars-Cov2 del 2020, come affermato recentemente dallo psicologo e presidente dell'Associazione Hikikomori Italia Marco Crepaldi, basandosi su l'aumentato numero di richieste di accesso ad aiuti ricevute negli ultimi anni. Anche sul piano fisico «l'OMS ha deciso di includere il *gaming disorder* (la dipendenza da videogiochi) nell'ICD-11 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*)» (Ligabue, 2020: 28) per le conseguenze derivanti da un'eccessiva esposizione ai monitor. Il videogioco, strumento per certi versi utile grazie alla sua flessibilità e al suo elevato potere immersivo, diventa dipendenza quando il giocatore non riesce più a uscire dal gioco, rimanendo intrappolato nella dinamica della *mimicry*, del "facciamo finta che". L'accesso al mondo ludico virtuale è talmente allettante e di facile fruizione da risultare preferibile alla difficoltà e alla fatica del reale. L'esperienza ludica, che dovrebbe essere connessa a libertà, piacere e divertimento, si trasforma così in una prigione che tiene il giocatore ancorato a uno schermo.

Parlando di prigionia, concetto profondamente in contrasto con l'essenza del gioco, diviene necessario affrontare il tema dell'azzardo. Derivante dall'arabo *az-zahr*, attraverso lo spagnolo *azar* e il francese antico *hasard*, prima di giungere all'italiano *azzardo*, aveva il significato originario di "dado": un riferimento esplicito all'elemento puramente aleatorio che caratterizza questa specifica attività ludica. Il ministero della difesa italiano definisce giochi d'azzardo «quei giochi nei quali vengono investiti dei soldi e il cui risultato dipende prevalentemente dal caso e non dall'abilità e dalle decisioni dei giocatori» (cfr. sito n°. 1). L'Istituto Superiore della Sanità, inoltre, definisce il disturbo da gioco d'azzardo quale comportamento problematico e persistente, classificato nel 2013 dal Manuale diagnostico e statistico

dei disturbi mentali (DSM-5) come dipendenza comportamentale. Non si parla più, dunque, solo dell'*alea* di un gioco, ma anche del coinvolgimento di uno scambio di denaro e, soprattutto, di una patologia diagnosticata. Come aggiunge De Koven: «giocare d'azzardo significa che, a gioco finito, ci saranno conseguenze reali nella vita reale» (*ibid.*: 150). Questi elementi rendono il gioco pericoloso: nelle definizioni sopra richiamate è implicita l'immagine di una voragine che inghiotte il giocatore, coinvolgendo non solo la sua libertà di gioco (chi è affetto da DGA, GAP o azzardopatia sente spesso l'obbligo compulsivo di continuare a giocare) ma anche la realtà al di là del gioco. Il senso di pericolo porta a interrogarsi sul perché il gioco d'azzardo sia tanto coinvolgente da trasformarsi in vera e propria patologia. La chiave risiede proprio nel fatto che questa tipologia di giochi non è sicura, ed è questo aspetto a renderli affascinanti. Continua De Koven: «Il succo dei giochi di sicurezza in sé è tutto qui. Danno occasione di mostrare, e premiano, noi stessi oltre che la nostra capacità di giocare bene con il caso; esigono controllo di sé oltre che controllo del gioco. L'autocontrollo è il tema più pervasivo dei giochi che hanno una posta» (*ibid.*: 151). Anche l'azzardo ha dunque una sua funzione in ambito educativo: attraverso il suo elemento aleatorio, tanto pervasivo da sfuggire persino al cerchio magico del gioco, ci mette di fronte a noi stessi e ai nostri limiti, con una dinamica analoga a quella delle montagne russe o degli sport estremi.

Questa non vuole essere una difesa del gioco d'azzardo, giustamente criticato per il carico di sofferenza che la sua patologia comporta. Si tratta piuttosto di rispondere alla domanda: ogni gioco può essere formativo? E, prima ancora, quando puramente di azzardo, quell'attività risulta essere ancora definibile come gioco?

Alla luce degli aspetti emersi, anche analizzando le forme più estreme e problematiche dell'attività ludica, si conferma che il gioco può costituire un'esperienza

dalla forte connotazione formativa. Ciò che conduce alla de-formazione è l'accentuarsi di un aspetto a scapito degli altri. Riprendendo le categorie di Caillois (1967: 89), si produce de-formazione quando prevale l'*agon* professionale a scapito della libertà nello sport, quando l'eccesso di *mimicry* prende il sopravvento sul reale nel videogioco, o quando l'*alea* eccede fino a cancellare il confine tra gioco e realtà nell'azzardo. In tutti e tre i casi è presente un eccesso di *ilinx*: nel tentativo di raggiungere la vertigine, si porta all'estremo un aspetto del gioco, con conseguenze sulla realtà fortemente de-formanti.

4.3. *Il ludologo e il Game designer: due professioni a confronto*

Se la Ludologia è una scienza, chi è la figura che la indaga e quali caratteristiche deve possedere? Basta definire il ludologo come colui che, attraverso metodi empirico-sperimentali, giunge a dati oggettivi sul gioco e sul giocare? Come emerge dalle analisi fin qui condotte, vi sono aspetti ermeneutici imprescindibili per una disciplina che studi il gioco, che non possono essere esplorati ricorrendo ai soli metodi tradizionali della ricerca empirica. In questo senso il ludologo ha il dovere di far emergere la propria voce e richiamare l'attenzione su una realtà permeata non solo da elementi oggettivabili, ma anche da un'essenza interiore che non è possibile, né legittimo, ignorare in quanto scienziati.

Ad oggi esistono già figure professionali che si occupano del gioco. Una su tutte il *Game Designer*. Ascrivibile alla più ampia categoria del *Designer*, il *Game Designer* è un professionista in grado di trasformare un'idea in un progetto strutturato che costituisca un'esperienza di gioco unica. Si tratta quindi di pensare al *gameplay* (in italiano "esperienza di gioco") definendone tutti gli aspetti: dalle meccaniche alle

dinamiche che ne deriveranno, dai materiali al *packaging* che ne costituiscono le estetiche, tenendo conto degli aspetti economici e di *marketing*. Attualmente per tale tipo di professioni non esiste in Italia un albo professionale dedicato che ne tracci in maniera rigorosa la professionalità, rientrando nella legge n°4 del 2013 che regola le professioni non organizzate in albi, rimandando ad una libera adesione ad associazioni professionali di settore. Tuttavia, dato il profilo sopra tratteggiato, è possibile delineare tale figura come professionista che si occupa dell'ideazione, realizzazione e produzione sia di giochi ai fini commerciali (con particolare occhio di riguardo alle nuove tecnologie, videogiochi, export, realtà virtuale e multimedia) sia di attività ed esperienze ludiche quali eventi, attività laboratoriali e specifiche esperienze ludiche. Certamente avere valide e approfondite conoscenze in ambito psicologico, pedagogico, e in generale umanistico può agevolare tale professionista nel realizzare esperienze sempre più complesse, divertenti e gradite al pubblico, pur non essendo prerogative necessarie. Tale professione, quindi, non esaurisce in sé tutti i tratti che dovrebbero invece essere propri di un ludologo.

Questa figura professionale, infatti, dovrebbe essere in grado di occuparsi di ogni aspetto che riguarda il gioco: da quelli teorici a quelli applicativi, dalle implicazioni sociologiche e psicologiche a quelle progettuali e procedurali, senza tralasciare gli aspetti biologici, matematici ed evolutivi. In questo percorso, tuttavia, non potrà mai perdere di vista l'essenza più profonda della propria indagine: il legame che unisce l'essere umano, il giocatore, al proprio giocare. Il ludologo, ad esempio, è consapevole che non esistano giochi di "serie A" e di "serie B": non è possibile essere scientificamente rigorosi se si pretende di attribuire lo statuto di "gioco serio" esclusivamente ai giochi dotati di regole strutturate, ignorando, ad

esempio, la relazione che il bambino instaura con il proprio giocattolo, o le relazioni innescate nei giochi di movimento e in quelli simbolici. Nel fare questo il ludologo deve sempre tenere presente l'aspetto più profondamente pervasivo del proprio lavoro: il *genius ludi*. Ciò che spesso distingue un'attività generica da un gioco risiede nella ludicità che l'essere umano adotta nel compierla, un elemento ontologico imprescindibile nell'individuo che cresce, si sviluppa, apprende e si forma lungo l'intero arco della propria esistenza.

Per secoli l'essere umano ha portato con sé il retaggio del gioco come elemento caratterizzante la sola infanzia, da abbandonare nel passaggio all'età adulta. Come analizzato nel paragrafo 3.3, stiamo assistendo oggi a una vera e propria rivoluzione ludica, che porta a considerare il gioco come un'attività "seria", impiegabile in contesti propri dell'adulthood: dagli ambienti di lavoro a quelli artistici, fino alla presenza pervasiva dei *casual games* sui dispositivi mobili. Il ludologo è consapevole di questo cambiamento e lavora con spirito ludico: da un lato per raccogliere i dati necessari al progredire della Ludologia, dall'altro con il preciso impegno di contribuire alla trasformazione sociale. Il gioco, infatti, in virtù delle caratteristiche di libertà, eudemonia e pervasività che lo contraddistinguono, è uno strumento formativo privilegiato e un mezzo potente per il cambiamento sociale, aspetto che non solo non può essere sottovalutato, ma che deve essere attivamente promosso e sostenuto nell'evoluzione sociale ed educativa attualmente in atto. Dunque un ludologo può essere anche un *Game Designer*, così come può essere anche un educatore ludico, ma non è valido viceversa.

Tali discipline hanno confini ben precisi: la Ludologia, nel definirsi scienza autonoma, priva di ancillarità rispetto ad altri sistemi di sapere, deve delineare in maniera rigorosa i parametri entro cui i suoi scienziati si muovono, attraverso

metodologie, etiche e prassi che, come vedremo nell'ultimo paragrafo, tratteggiano confini precisi, nonostante la natura di relazione multidisciplinare e interdisciplinare che tale scienza sottende.

4.4. *Le estetiche del gioco: elementi armonici di educazione al bello*

Sebbene il *Game Design* differisca dalla Ludologia in quanto attività pratica di progettazione, da tale disciplina provengono alcune teorizzazioni fatte per scomporre e analizzare il gioco, realizzando tassonomie e *framework* interessanti su cui la presente dissertazione ha poggiato parte delle proprie speculazioni.

Tra i più celebri ed utilizzati vi è il *framework* MAD (*Mechanics, Aesthetics, Dynamics*) che per anni ha costituito un punto di riferimento fisso per *game designers* e cultori del gioco. Teorizzato da Robin Hunicke, Marc LeBlanc e Robert Zubek nel loro articolo "*MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*", tale modello punta a classificare tutti i giochi, con particolare riferimento al mondo videoludico, attraverso le categorie da cui trae il proprio nome: Meccaniche, Dinamiche ed Estetiche. Delle prime due si è trattato nei paragrafi 1.4 e 2.4; le estetiche, al contrario, sono state finora solo accennate, eppure rappresentano un tassello fondamentale del mondo ludico. Generalmente con il termine "estetiche" si pensa agli aspetti iconografici, di scelta dei materiali, di *packaging*, ovvero a tutti quegli elementi che in qualche modo "abbelliscono" il gioco. Nel modello MDA, al contrario, si intende per estetiche tutto ciò che rende il gioco "divertente". «Questo include, ma non è limitato, alla tassonomia riportata di seguito:

1. Sensazione - Il gioco come piacere sensoriale;
2. Fantasia - Il gioco come mondo immaginario;
3. Narrazione - Il gioco come dramma;
4. Sfida - Il gioco come percorso

a ostacoli; 5. Condivisione - Il gioco come contesto sociale; 6. Scoperta - Il gioco come territorio inesplorato; 7. Espressione - Il gioco come scoperta di sé; 8. Sottomissione - Il gioco come passatempo» (sito: 12).

Nuovamente, tuttavia, si ricade nel tentativo di dare un ordine logico e categoriale a qualcosa di molto più profondo e misterioso. Le estetiche del gioco possono certamente essere riconducibili tanto alle componenti grafiche quanto a quelle esperienziali, eppure non si riducono solamente a questo. Ciò che accade quando si gioca coinvolge l'essere umano nella sua interezza. Il concetto di estetica, allora, può essere equiparato in modo più esaustivo al concetto di armonia. Recuperando il termine filosofico originario, l'Estetica è quella disciplina che «si occupa di indagare l'arte e la bellezza, l'esperienza di ricezione e generazione del bello e dei prodotti dell'arte, nonché la concezione filosofica che vi è sottesa» ovvero «prende in esame la bellezza e l'arte quali forme privilegiate di sensazione» (Marcone, 2022: 271). L'estetica, dunque, può essere tanto appresa quanto insegnata, coinvolgendo la sfera dell'educazione: «l'educazione estetica è il frutto di quella relazione educativa in cui il bello e l'esperienza di fruizione e creazione artistica sono considerati come ciò che dà luogo al miglior contesto possibile per la crescita del soggetto, affinché esso sia così aiutato a darsi una forma (esteriore e interiore) "bella" traendo autonomamente da sé tutta la bellezza, l'armonia, la verità e la bontà che in lui sono presenti.» (*ibid.*:l.c.). Precisa Gennari che «l'incontro con la bellezza è indispensabile per l'armoniosa crescita culturale del soggetto» (Gennari, 2006: 54). Nei suoi *Prolegomeni alla Pedagogia generale*, inoltre, l'autore afferma che «la formazione riguarda la totalità e l'unicità del soggetto umano, pensato nella sua continua tensione all'armonia» (Gennari, Kaiser, 2000: 21). L'armonia, dunque, arriva a coincidere con il fine cui l'uomo tende attraverso il proprio percorso

formativo, la propria *Bildung*, divenendo una caratteristica originaria dell'essere umano. Tale armonia non coincide affatto con sentimenti quali "felicità" o "divertimento" o semplice "soddisfazione" per un lavoro compiuto: si avvicina maggiormente alla «condizione di appagamento che risulta da tale sforzo» (Marccone, 2022: 250). Ciò che corrisponde maggiormente a tale tensione è invece il concetto di eudemonia, intesa come «ben-essere che consegue dall'incessante sforzo verso la piena realizzazione di se stessi e della propria virtù» (*ibid.*: 251). Conclude Gennari «la fecondità formativa e la fertilità educativa di tale dimensione eudemonica non dipendono dal conseguimento di un piacere immediato, tanto intenso quanto breve, bensì si alimentano di un processo costante di armonizzazione equilibrata dell'interiorità personale con il mondo esterno» (*ibid.*: l.c.).

Ecco allora come il concetto di "estetica del gioco" trascende i soli elementi materiali e decorativi, così come il solo tentativo di descrivere ciò che è "divertente". Ampliando lo sguardo in modo pedagogico, l'estetica del gioco diventa quella peculiare modalità per cui, attraverso il gioco, il giocatore vive un'esperienza eudemonica realmente formativa, arrivando ad armonizzare sé stesso. Il gioco, quale contesto di sperimentazione del reale in modo sicuro, permette al giocatore di esperire tale sforzo e di provare tale tipo di appagamento in modo diretto. Tale esperienza, ovviamente, da sola non basta a creare quel processo di armonizzazione costante che il soggetto porta avanti nel corso della propria vita. Tuttavia è un "banco di sperimentazione" privilegiato, ove il giocatore, anche molto piccolo, può fare esperienza del processo, dargli un nome, capire quanto non sia solo il "divertimento" a incidere sulla propria motivazione e formazione, ma lo è l'insieme armonico di tutti gli elementi ludici che entrano, appunto, in gioco.

Il Ludologo, quale che sia la branca specifica ove deciderà di concentrare il proprio sguardo scientifico, dovrà allenare questo specifico sguardo, avere questa precisa consapevolezza. Ovviamente tale sguardo non è privo di rischi: nell'era del consumismo anche il gioco subisce un processo di omologazione. Basti pensare al mondo dei videogiochi e dei giochi da tavolo e di ruolo, passati, nel giro di sole due decenni, da settori "di nicchia" a segmenti di mercato *mainstream*. Come disse Pasolini «l'ansia del consumo è un'ansia di obbedienza a un ordine non pronunciato. Ognuno in Italia sente l'ansia, degradante, di essere uguale agli altri nel consumare, nell'essere felice, nell'essere libero: perché questo è l'ordine che egli ha inconsciamente ricevuto, a cui "deve" obbedire, a patto di sentirsi diverso» (Pasolini, 1975: 173): tale ansia permane tutt'oggi, portando ad anestetizzare il pensiero e la formazione umani attraverso un'ottica di consumismo obbligato. Il gioco, al pari di altri prodotti di consumo, diviene così oggi oggetto da comprare, consumare, possedere o buttare in base alle mode del momento. Il ludologo ha quindi il dovere morale verso la propria professione ed il gioco stesso di maturare la consapevolezza di tale deriva e di riportare al centro delle proprie speculazioni il giocare nella sua essenza ludica di libertà, eudemonia, ed evento armonizzante della *Buildung* umana.

4.5. *Esistono prassi di intervento e di ricerca ludica applicata già canonizzate?*

Rimanendo nel solo territorio nazionale negli ultimi 10 anni si sono moltiplicati corsi di formazione più o meno prestigiosi che stanno tentando di dare una professionalità ad esperti "ludici". Si passa da figure quali l'"operatore ludico" promosso da CSI (Centro Sportivo Italiano) o il "*Game Trainer*" di Erickson, a esperti di settori e giochi specifici come gli operatori "LabGDR" e quelli "*Sirious Play*" della

Lego fino a master universitari in *Game Design* e *Game Education* promossi da diverse Università. Ciò vuol dire che nel corso di un decennio, si sono formate centinaia di persone che utilizzano il gioco quale strumento perlopiù educativo e didattico, ma anche clinico terapeutico, statistico e merceologico. Da questa moltitudine di esperienze formative nascono esponenzialmente anche migliaia di modalità pratiche: teorie e prassi vengono, pertanto, a intrecciarsi nelle pratiche quotidiane in un ampio ventaglio di contesti. Tale mole di persone, professionalità, procedure, ha portato a due conseguenze principali. Da una parte la comunità scientifica ha iniziato a guardare al mondo del gioco con la lente rigorosa che la contraddistingue, sebbene, come analizzato nel paragrafo 3.3, ognuno attraverso metodologie e modalità specifiche della propria disciplina di appartenenza. Dall'altra la mancanza di una scienza che ricomprenda tale moltitudine espone all'altissimo rischio di derive tanto metodologiche quanto prassiche nell'agire di tali professionisti. Ad oggi, infatti, manca una sistematizzazione sotto un'unica cornice ludologica, da cui nasce la presente dissertazione sulla necessità che si crei uno statuto epistemologico.

Ricorrendo alle principali metodologie di ricerca, quelle empirico-sperimentale e qualitativo-interpretativa, è possibile ad oggi ritrovare numerose metodologie ormai canonizzate impiegate da diverse scienze che abbiano studiato il gioco e il giocare.

A livello empirico-sperimentale la maggior parte degli esempi provengono da ambiti psicologici e dalle neuroscienze. A partire da Piaget, la cui osservazione sistematica del gioco infantile in contesti sia naturali sia controllati ha dato modo di definire le cosiddette “tappe di sviluppo” impiegate ancora oggi in età evolutiva, proseguendo con la moltitudine di test standardizzati per la misurazione delle funzioni cognitive sviluppate attraverso il gioco quali attenzione, memoria di lavoro,

problem solving, fino ad arrivare all'ambito neuroscientifico, dove gli studi sull'*eye-tracking* e la *neuroimaging* applicati ai videogiochi rappresentano un filone di ricerca quantitativa ormai maturo.

Anche a livello qualitativo-interpretativo la ricerca ha una storia consolidata. L'etnografia del gioco, introdotta dal celebre Huizinga, fu sviluppata in seguito da Geertz con il suo celebre saggio "*Il gioco profondo: note sui combattimenti di galli a Bali*" e ad oggi costituisce un metodo consolidato per lo studio del gioco come fatto culturale. Altra prassi codificata è l'analisi semiotica, sviluppata soprattutto in ambito dei *Game Studies*, come nel recente dibattito sulla narratologia e la ludologia (intesa come soli aspetti di regole e meccaniche di gioco) soprattutto in contesti videoludici. Un esempio è il testo pubblicato da Espen Aarseth "*A Narrative Theory of Games*" dell'Università di Copenhagen.

In ambito clinico la ludoterapia è divenuta una prassi di intervento consolidata: a partire dall'approccio freudiano, fu sistematizzata negli anni Quaranta da Virginia Axline, ed i protocolli sono ormai riconosciuti a livello internazionale. Analogamente, partendo dalla psicologia junghiana, ritroviamo il metodo "*Sandplay Therapy*" di Dora Kalff, che indaga la relazione con l'inconscio attraverso la mediazione del gioco.

Come ampiamente citato anche in ambito educativo esistono numerosi esempi di prassi centrate sul gioco e ormai ampiamente consolidate, a partire dai celeberrimi metodi Montessori e froebeliano. In tempi più recenti, la metodologia *Game-based learning* ha cominciato ad essere sistematizzata, a partire da *framework* applicati ai videogiochi, fino ad essere divulgata in ambito formativo, universitario, in progetti *Erasmus+* e teorizzata in numerose pubblicazioni.

Dunque protocolli, metodi e prassi sia di ricerca sia di intervento esistono a livello nazionale ed internazionale già da diversi anni. Tuttavia manca ancora una tassonomia condivisa e universalmente accettata: come abbiamo visto ogni scienza utilizza categorie differenti come fondamento disciplinare e persino nella definizione stessa di gioco. Inoltre non esistono ad oggi protocolli che integrino in maniera sistemica tanto la dimensione quantitativa quanto quella qualitativa sotto una specifica lente ludologica. E certamente, infine, manca ancora una deontologia professionale della ricerca ludica: pur riferendosi in molti casi ai principi etici dei propri rami di ricerca e a quelli generali che hanno l'essere umano quale destinatario, non esiste un insieme specifico di valori etici cui attenersi per chi studia il gioco.

Da questa panoramica si deduce quanto la Ludologia possa attingere ad un patrimonio teorico, metodologico e prassico molto ricco, ma attualmente frammentato e disperso. Da qui sorge la necessità di compiere uno sforzo epistemologico per poter selezionare, integrare e legittimare tutta questa mole all'interno di un quadro teorico unitario.

Tale processo è già accaduto in passato in altri ambiti disciplinari: non da ultimo è quanto la Pedagogia ha compiuto su sé stessa nel corso del Novecento, grazie all'apporto di professionisti del calibro di Alberto Granese, Giovanni Maria Bertin, Mario Gennari. E' possibile, quindi, pensare di poter adattare, sebbene con i dovuti distinguo, alla Ludologia il discorso conclusivo della pedagogista Giancarla Sola, quando afferma che «poiché la pedagogia manifesta, in ragione dei suoi oggetti di studio, un'identità articolata e plurale, lo statuto della sua epistemologia non potrà che essere *dialettico*: ossia configurarsi come una struttura composta dall'intreccio di tesi e antitesi le cui sintesi indirizzino la *ricerca*, sostanzino il *discorso* e sorreggano la tensione *critica* della pedagogia generale e della scientificità» (Sola, 2015: 244).

Conclusioni

Giunti al termine di questo percorso è possibile ritornare alla domanda che ha animato l'intera dissertazione: quale possibile identità può avere la scienza chiamata generalmente Ludologia? Come anticipato in apertura, non era intenzione di questo lavoro offrire una risposta definitiva e conclusiva, bensì tentare di dare forma, con rigore epistemologico, alle molteplici domande che il fenomeno ludico, nella sua complessità, continua a porre.

Primo su tutti è emerso come il fenomeno ludico resistesse a ogni tentativo di definizione univoca: le numerose proposte esaminate, da Huizinga a Caillois, da Salen e Zimmerman a Wittgenstein, hanno mostrato come ciascuna definizione, per quanto rigorosa, finisse per privilegiare alcuni aspetti a discapito di altri. Più che una definizione, si sono potute meglio individuare alcune coordinate ontologiche irrinunciabili, capaci di attraversare ogni forma di gioco: la libertà, l'eudemonia e quel *genius ludi* che Kaiser ha indicato come disposizione originaria di ogni essere umano. A queste si è affiancata, senza contraddirle, la componente più propriamente strutturale del *ludus*, fatta di regole, meccaniche e sistemi di quantificazione, la cui dialettica con la *paidia* ha permesso di riconoscere nell'attività ludica non un semplice strumento didattico, ma un'esperienza capace di attraversare l'intera formazione del soggetto, intrecciandosi indissolubilmente con l'educazione e l'istruzione umana.

Se un oggetto di studio, per quanto sfuggente, poteva dirsi così individuato, restava da chiedersi chi fosse il destinatario di questa possibile scienza. Pur riconoscendo che il gioco attraversa anche il regno animale, si è potuto osservare come, nell'essere umano, esso assumesse un valore specificamente umanizzante,

capace di generare, attraverso il “cerchio magico” descritto da Huizinga, un mondo parallelo entro cui sperimentare identità e relazioni altrimenti inaccessibili. È proprio in questo spazio “altro”, libero eppure regolato, individuale eppure profondamente relazionale, che l’essere umano che gioca si può costituire pienamente come giocatore, confermando la Ludologia quale disciplina che trova nell’uomo, e non semplicemente nell’oggetto ludico, il proprio orizzonte di senso.

Un oggetto e un destinatario, tuttavia, non bastano a legittimare una nuova scienza. È stato quindi necessario tornare alle origini etimologiche del termine, per scegliere, pur nella consapevolezza del dibattito ancora aperto, la denominazione di “Ludologia” rispetto a quella, pur diffusa, di “*Game Science*”, riconoscendole la maggiore capacità di veicolare, a livello internazionale, tanto gli aspetti di *ludus* quanto quelli di *paidia*. Su questa base si sono potute affrontare le dimensioni ermeneutica, gnoseologica e ontologica del gioco, giungendo a riconoscere come la Ludologia non potesse ridursi al solo metodo empirico-sperimentale, ma dovesse piuttosto adottare una logica dialettica, capace di tenere insieme pensiero sistematico e pensiero problematico. Solo a partire da queste premesse è stato possibile ripercorrere il lungo dialogo che il gioco ha intrattenuto, nel corso della storia, con le principali discipline del sapere umano, individuando possibili aree di ricerca: formale, esperienziale, culturale, dell’educazione e della formazione, tecnologica, economica e della comunicazione, definendo i primi tasselli di un impianto disciplinare ancora da costruire, cui affiancare metodologie mutate tanto dalle scienze naturali quanto da quelle umane.

Definite le premesse epistemologiche, non poteva infine mancare una riflessione su chi fosse chiamato a praticare concretamente questa scienza. Ne è emersa una figura distinta da quella, già riconosciuta, del *Game designer*: se

quest'ultimo si occupa della progettazione dell'esperienza ludica, il ludologo è apparso invece chiamato a indagarne ogni aspetto, teorico e applicativo, senza mai perdere di vista il legame che unisce l'essere umano al proprio giocare. Proprio in ragione di questo legame si è ritenuto necessario distinguere la *Gamification* dalla *Game-based learning*, riconoscendo in quest'ultimo l'approccio più coerente con la natura autentica del gioco; si è inoltre dovuto affrontare il volto più problematico del fenomeno ludico, laddove l'azzardo e la dipendenza sono apparsi come una deriva rispetto al "buon gioco", piuttosto che una sua legittima espressione. Un ultimo sguardo alle estetiche del gioco, intese come elementi armonizzanti grazie ai quali l'esperienza ludica possa divenire *Bildung*, ha permesso infine di completare il quadro degli strumenti concettuali già disponibili, sui quali la futura Ludologia potrà fondare la propria riflessione.

Al termine di questo percorso, che ha attraversato l'oggetto, il destinatario, le premesse epistemologiche e la figura professionale di questa possibile scienza, è possibile allora tentare una sintesi che raccolga quanto sin qui emerso in una definizione personale, aperta al confronto e alla revisione che la comunità scientifica vorrà apportarvi:

Il gioco è un'esperienza formativa autotelica, armonica, con un fine eudemónico. Data la sua natura complessa, può essere descritto attraverso molteplici categorie che, in quanto tali, non esauriscono in se stesse l'intera esperienza ludica, ma aiutano a definirne le diverse sfaccettature. Tra queste le categorie più comunemente ricorsive si rifanno al modello MAD (Mechanics, Aesthetics, Dynamics), ovvero la presenza di regole (meccaniche di gioco), la presenza di un sistema simbolico che spesso afferisce, ma non si esaurisce, alle

estetiche del gioco, e la presenza di relazioni tra giocatori e il gioco stesso, ascrivibili alle dinamiche di gioco.

Questa definizione, offerta quale sintesi conclusiva dell'intero lavoro, raccoglie precisamente le coordinate ontologiche individuate nel primo capitolo: l'autotelismo già implicito nella celebre formula di Huizinga, per cui il gioco è un'attività che «ha un fine in se stessa» (Huizinga, 1973; 2002: 55), e l'eudemonia esplicitamente nominata da Kaiser come fondamento ultimo della ludicità. Al tempo stesso, coerentemente con le premesse epistemologiche tracciate nel terzo capitolo, essa riconosce che nessuna singola categorizzazione può esaurire il fenomeno ludico: il *framework MAD*, già richiamato nel paragrafo 4.4 a proposito del *Game Design*, viene qui ripreso non come griglia esaustiva, bensì come una delle possibili chiavi di lettura, utile proprio perché non riduce il gioco a una sola delle sue dimensioni — quella strutturale delle meccaniche, quella simbolica delle estetiche, quella relazionale delle dinamiche — ma le tiene assieme, riconoscendole come sfaccettature di un'unica, più profonda, esperienza formativa.

Resta aperta, naturalmente, la domanda di fondo da cui questo lavoro ha preso le mosse: se la Ludologia possa davvero, un giorno, essere riconosciuta come scienza autonoma. A questa domanda la presente dissertazione non intende, né potrebbe, dare risposta definitiva: ambisce piuttosto a costituire un primo, circoscritto contributo verso quello statuto epistemologico dialettico che, come la Pedagogia ha già sperimentato su sé stessa, potrà comporsi solo nell'intreccio costante di tesi, antitesi e sintesi che il confronto con la comunità scientifica saprà generare.

Bibliografia

AA.VV.

1984 *The Game of Work*, Salt Lake City, Utah, Shadow Mountain

2011 *Aut Aut 337: Indagini sul gioco*, Milano, Il Saggiatore

2017 *L'umanità in gioco*, Torino, UTET

2022 *Game Data Science*, Oxford, Oxford University Press

ANGIOLINO Andrea, SIDOTI Beniamino

2010 *Dizionario dei giochi*, Bologna, Zanichelli

BARTEZZAGHI Stefano

2016 *La ludoteca di Babele. Dal dado ai social network: a che gioco stiamo giocando?*, Torino, Utet

BARTHES Roland

1957 *Mythologie*, Paris, Editions du Seuil; trad. it., *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 1974

BATTIGALLI Pierpaolo

2021 *Teoria dei giochi*, Roma, Treccani

BAUMAN Zygmunt

2011 *Modernità Liquida*, Bari, Editrice Laterza

BAUMGARTNER Emma

2002 *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci Editore

BENVENISTE Émile

1947 *Il gioco come struttura*, tr.it., in *Aut Aut: Indagini sul gioco*, Milano, Il

Saggiatore, n. 337, gennaio marzo 2008

BERTI Anna Emilia – SURIAN Luca

2022 *Fondamenti di psicologia dello sviluppo e dell'educazione. La prima infanzia*, Bologna, Il Mulino.

BERTIN Giovanni Maria

1968 *Educazione alla ragione*, Roma, Armando

BERTOLINI Piero, CARONIA Letizia

1996 (ed.) *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna,
Zanichelli

BERTOLO Maresa, MARIANI Ilaria

2020 *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Londra,
Pearson

BLANCHOT Maurice

1958 *L'attrazione, l'orrore del gioco*, tr.it. in *Aut Aut: Indagini sul gioco*,
Milano, Il Saggiatore, n. 337 gennaio marzo 2008

BOBBIO Andrea

2014 *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, Brescia, La Scuola

BOBBIO Andrea, BONDIOLI Anna

2019 *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci

BONANNO Giacomo

2021 Prefazione in Battigalli, 2021, pp. 9

BONDIOLI Anna

1990 (ed.) *Il bambino, il gioco, gli affetti: per una pedagogia del simbolismo ludico*, Bergamo, Juvenilia

2002 *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli

BORRI Matteo

2002 (ed.) *Il gioco come momento ermeneutico: atti del Seminario di studi Motivi del gioco, 18 dicembre 2000*, Bari, Laterza

BRAGA Piera, MORGANDI Tiziana

2021 *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore

BULGARELLI Daniela

2018 *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*, Trento, Erickson

BURGHARDT Gordon M.

2005 *The Genesis of Animal Play*, The MIT Press, Massachusset

CAMBI Franco, STACCIOLI Gianfranco

2007 (eds.) *Il gioco in Occidente: storia, teorie, pratiche*, Roma, Armando Ed.

CAILLOIS Roger

1967 *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Éditions

Gallimard; trad. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*,

Milano, Bompiani, 1981

CERA Rosa

2009 *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, Milano, Franco Angeli

DAL LAGO Alessandro, ROVATTI Pier Aldo

1993 *Per gioco: piccolo manuale dell'esperienza ludica*, Milano, R. Corina

DE KOVEN Bernard

2013 *Buon gioco. Giocare bene per vivere bene*, Massachussetts, MIT

DEWEY John

2023 *Arte, educazione, creatività*, Milano, Feltrinelli Editore

DE SANCTIS RICCIARDONE Paola

1994 *Antropologia e gioco*, Napoli, Liguori

DESCOLA Philippe

2024 *Lo sport è un gioco?*, Milano, Raffaello Cortina Editore

DOSSENA Giampaolo

1993 *Abbasso la pedagogia*, Milano, Garzanti

ECO Umberto

1985 *Huizinga e il gioco*, in *Sugli specchi e altri saggi*, Milano, Bompiani

2002 *Saggio introduttivo. Homo ludens oggi*, in *Homo ludens*, Torino,

Piccola Biblioteca Einaudi, 1946, pp. VII-XXXII

FARNE' Roberto

2020 Introduzione in Ligabue, 2020, pp. 9

FESTA Roberto, CEVOLANI Gustavo

2013 *Giochi di Società. Teoria dei giochi e metodo delle scienze sociali*,

Torino, Mimesis

FINK Eugen

1957 *Oase des Glücks*, Freiburg-München, Alber; tr.it. *Oasi del gioco*,

Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008

1960 *Il gioco come simbolo del mondo*, Roma, Lerici

FRÖBEL Friedrich

1826 *Die Menschenerziehung*; trad. it. *L'educazione dell'uomo e altri*

scritti, Firenze, La Nuova Italia, 1960

GADAMER Hans Georg

1960 *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr; tr. it., *Verità e metodo*,

Milano, Bompiani, 2004

1986 *L'attualità del bello*, tr. it. di R. Dottori e L. Bottani, Genova, Marietti

GARVEY Catherine

2009 *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Roma, Armando Ed.

GEERT Clifford

1998 *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino

GENNARI Mario

2006 *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani

2007 *Filosofia del Pensiero*, Genova, Il Melangolo

2018 *Filosofia del Discorso*, Genova, Il Melangolo

GENNARI Mario, KAISER Anna

2000 *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani

GENNARI Mario, SOLA Giancarla

2016 *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo

GILY Clementina

2002 *In-lusio. Il gioco come formazione estetica*, Napoli, Graus

HARDING Jacqueline

2023 *The Brain that Loves to Play: A Visual Guide to Child Development, Play, and Brain Growth*, London, Routledge

HODENT Celia

2017 *The Gamer's brain. How Neuroscience and UX can impact Video Game Design*, Boca Raton, CRC Press

HOFFMANN GRAZZINI Carla, STACCIOLI Gianfranco

1982 *Dentro il gioco*, Firenze, La Nuova Italia

HUIZINGA Johan

1933 *Sui limiti del gioco e del serio nella cultura*, tr. it., in *Aut Aut: Indagini sul gioco*, Milano, Il Saggiatore, n. 337 gennaio marzo 2008

1935 *In de shaduwen van morgen, een diagnose van het geestelijk lijden van onzen tijd*, Haarlem, Tjeenk Willink & Zoon; trad. it. *La crisi della civiltà*, Torino, Einaudi, 1938

1939 *Homo ludens*, Amsterdam, Pantheon Akademische Verlaganstalt; trad. it., *Homo ludens*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1946

JESOER Juul

2005 *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*,

Cambridge, MIT Press - <https://half-real.net/>

KAISER Anna

1995 *Genius ludi. Il gioco della formazione umana*, Roma, Armando

Editore s.r.l - edizione 2022

1996 *Antropologia pedagogica della ludicità*, Brescia, La Scuola

1996 *Gioco e sport nelle scienze dell'educazione*, Genova, Sagep

2013 *Filosofia dell'educazione (im Grundriss)*, Genova, Il Melangolo

2014 "Gioco", in *Enciclopedia Pedagogica - Appendice A-Z*, Brescia, La

Scuola

LAENG Mauro

1989-94 (ed.) *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola

LEVRERO Paolo

2013 *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo

LIAS Colin

1990 *Mimesis as Make-belive: on the Foundations of the
Representational Arts*, Harvard, Harvard University Press

LIGABUE Andrea

2020 *Didattica Ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson

LOCKE John

1918 *Pensieri sull'educazione*, Milano, Trevisini (ed. or. *Some Thoughts
Concerning Education*, London 1693)

MAESTRI Alberto, POLSINELLI Pietro, SASSOON Joseph

2018 *Giochi da prendere sul serio. Gamification, storytelling e game
design per progetti innovativi*, Milano, Franco Angeli

MALONE Thomas

1980 *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically
Motivating Computer Games*, Palo Alto, Xerox

MARAGLIANO Andrea

2020 *Edu-Larp, Game Design per giochi di ruolo educativi*, Milano,

Franco Angeli

MARCONE Francesca

2022 *Saggio sull'armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*,

Roma, Editoriale Ancia

MC GONIGAL Jane

2011 *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come*

possono cambiare il mondo, Milano, Apogeo

MOLTMANN Jürgen

1971 *Die ersten Freigelassenen der Shopfung. Versuche über die*

Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel, Monaco chr.

Kaiser Verlag; trad. it., *Sul gioco. Saggi sulla gioia della libertà e sul*

piacere del gioco, Brescia, Queriniana, 1971

MONTESSORI Maria

1948 *La mente del bambino*, Milano, Garzanti

MUNARI Bruno

1966 *Arte come mestiere*, Bari, Editori Laterza

1977 *Fantasia*, Bari, Editori Laterza

NESTI Romina

2017 *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*,

Pisa, Edizioni ETS

NGUYEN C. THI

2020 *GAMES. Agency as Art*, OUP USA

NOVARA Daniele

2026 *Il gioco nei bambini tra pensiero magico, apprendimento e*

sfide moderne: cosa devono sapere genitori e insegnanti, Articolo

nella rivista *Conflitti*, numero 1, anno 5

PASOLINI Pier Paolo

1975 *Scritti corsari*, Milano, Garzanti

PENNAZIO Valentina

2015 *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*, Milano, Franco Angeli

PETRUZZI VINCENZO

2021 *Il potere della gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*, Milano, Franco Angeli

PIAGET Jean

1981 *Il gioco simbolico*, in Bruner, Jolly, Sylva (1981) vol. IV, 679-96

PLATONE

2005 *Le Leggi*, a cura di S. Paoli, Milano, Rizzoli

POSSENTI

1979 *Epistemologia e scienze umane*, Milano, Massimo Edizioni

RODARI Gianni

1973 *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi

ROVATTI, Pier Aldo

2008 *Il gioco di Wittgenstein in Aut Aut: Indagini sul gioco*, Milano, Il

Saggiatore, n. 337, gennaio marzo 2008

SALEN Katie, ZIMMERMAN Eric

2003 *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Boston, MIT

SARTORI Riccardo, GATTI Massimo

2023 *Game-based Learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di*

percorsi formativi, Milano, LED edizioni

SATTA Caterina

2012 *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Roma, Carocci Ed.

SCIARRA Emiliano

2010 *L'arte del Gioco*, Milano, Mursia

SCHILLER Friedrich Johann Christopf

1795 *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von*

Briefen, in *Sämtliche Werke*, München, Hanser, vol. 5; trad. it.,

Lettere sull'educazione estetica dell'uomo, Firenze, La Nuova Italia, 2001

SHAENFELD Karen Schrier

2016 *Learning, Education & Games: bringing games into Educational*

contexts, Pittsburg, PA:ETC Press, vol.2

SICART Miguel

2014 *Play Matters*, Cambridge, MIT Press

SOLA Giancarla

2015 *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*,

Genova, Il Melangolo

STACCIOLI Gianfranco

1998 *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci Editore

SUOZZO Pietro

2011 *Il gioco: formazione e creatività*, Recco, Le Mani Università

TANI Franca, ILARI Annalisa

2016 *La spirale del gioco. Il gioco d'azzardo da attività ludica a patologia*,

Firenze, Firenze University Press

TEKINBAS Katie Salen, ZIMMERMAN Eric

2003 *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge, MIT Press

TIBALDINI Marco

2021 *Sapiens Ubique Civis vol. 2 - Talus: Etymology of a Ludonyum and*

how the Names of an Ancient Gaming Practice could be Indicative of Processes of Cultural Trasmission and Stratification, Budapest, Un. Sveged

TOOMEY David

2026 *Nel regno del gioco*, Milano, Adelphi Edizioni

VISALBERGHI Aldo

1958 *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor

VON NEUMANN John, MORGENSTERN Oskar

1944 *Theory of games and economic behavior*, Princeton, Un. Press

VYGOTSKIJ Lev Semenovic

1966 *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in *Il gioco in un mondo di simboli* di J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (1981), Roma, Armando, pagine 665-672

WETZLAVICH Paul, BEAVIN Janet Helmick, JACKSON Don D.

1997 *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio

WINNICOTT Donald Woods

1971 *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore

WITTGENSTEIN Ludwig

1953 *Philosophische Untersuchungen*, ed. italiana 1960 *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi

Sitografia

- 1) ISTITUTO SUPERIORE DELLA SANITA', *Gioco d'azzardo*

https://www.difesa.it/SMD_/approfondimenti/benessere-e-salute/il-disagio-psichico/Pagine/Ludopatia.aspx

- 2) DIZIONARIO TRECCANI

<https://www.treccani.it/vocabolario/sistematico/#:~:text=Di%20qui%20la%20con%20trapposizione%20del%20termine%2C%20nel%20sign.,carattere%20s.%2C%20e%20aspetto%2C%20carattere%20problematico%20della%20filosofia%29.>

- 3) DIZIONARIO ITALIANO/LATINO OLIVETTI

<https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=iocus>

- 4) ENCICLOPEDIA TRECCANI, *Gioco*, di Thomas Crump, Enciclopedia delle scienze sociali (1994)

https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

- 5) DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE, 9^e édition

<https://academie.atilf.fr/9/consulter/jeu?page=1>

- 6) DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<https://dle.rae.es/jugar?m=form>

- 7) DUDEN (vocabolario monolingue tedesco)

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel>

8) CAMBRIDGE DICTIONARY

<https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/play>

9) NINAUS Manuel, *Increased emotional engagement in game-based learning. A machine learning approach on facial emotion detection data*, *Computers & Education*, 142, 103641, 2019

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519301940>

10) DISF: Documentazione interdisciplinare di Scienza e Fede - articolo di
Gualberto Gismondi sull'epistemologia (2002)

<https://disf.org/epistemologia>

11) ALAN MATTIASSI: *Redefining the Psychology of Games: A Unifying Framework Beyond Play and Gaming*

https://alanmattiassi.com/wp-content/uploads/2026/09/Redefining_the_Psychology_of_Games_Mattiassi_Accepted_Manuscript-1.pdf

12) HUNICKE R., LE BLANC M., ZUBEK R.: *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*

<https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/pubs/MDA.pdf>

13) ESPEN AARSETH: *A Narrative Theory of Games*

https://www.researchgate.net/publication/254006015_A_narrative_theory_of_games