ADVENTURES ARE
BETTER SHARED!



GIOCARE PER CONNETTERE

GUIDA PRATICA ALLA FACILITAZIONE BASATA SUI VIDEOGIOCHI NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Co-funded by
the European Union

INDICE DEI CONTENUTI

01
Introduzione

04
Videogiochi come interazione

18
Videogiochi, life skills e immaginazione attiva

35
Gaming, ansia e isolamento sociale

52
Strumenti per la videogame-based education

74
Co-gaming nei contesti educativi

96
Quadro operativo per educatori e facilitatori

108
Conclusioni

INTRODUZIONE

Questo manuale pratico è stato sviluppato nell'ambito di ***Adventures are better shared! A guide for educators and facilitators in videogame education***, un partenariato di piccola scala Erasmus+ nel settore dell'educazione degli adulti.
L'iniziativa di cooperazione ha coinvolto Close in the Distance, associazione culturale con sede in Italia, **Rafíþróttasamband Íslands**, federazione islandese dedicata agli esports, e **Sverok**, organizzazione ombrello che riunisce numerose associazioni e iniziative legate al mondo del videogioco in Svezia.
Il progetto, insieme ai prodotti, alle attività e ai risultati sviluppati, ha avuto l'obiettivo di rafforzare la preparazione digitale, la resilienza e le capacità di educatori e professionisti dell'apprendimento in età adulta, aiutandoli a familiarizzare con le **culture videoludiche**, con la **facilitazione basata sui videogiochi** e con le pratiche educative non formali legate sia ai videogiochi commerciali sia, più in generale, alle culture partecipative che si sviluppano attorno al gaming.

Questo manuale si concentra quindi sull'utilizzo dei videogiochi commerciali come strumenti di **facilitazione**. Nel dettaglio, esplora come il gaming possa favorire l'interazione, lo sviluppo delle ***life skills***, l'immaginazione attiva e finanche il lavoro educativo con persone che vivono condizioni di ansia e isolamento sociale. Al contempo, affronta anche i limiti e i rischi di questo approccio, **non idealizzando il gaming** né le attività basate sui videogiochi, che richiedono preparazione, confini chiari, moderazione e un'adeguata riflessione pedagogica.

Un punto di partenza per educatori e facilitatori che desiderano avvicinarsi ai videogiochi non come semplici distrazioni, ma come spazi di dialogo, osservazione, partecipazione e apprendimento inclusivo.

A COSA SERVE QUESTO MANUALE

trasformare le esperienze videoludiche in strumenti educativi concreti.

DALLO STORYTELLING ALL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Questo manuale nasce dall'ascolto dei giocatori. Durante la prima fase del progetto, v**ideogiocatori adulti sono stati invitati a condividere ricordi, abitudini e riflessioni personali** legate ai videogiochi: perché giocano, cosa vi trovano, quali relazioni costruiscono e quale forma di conforto, sfida o significato il gaming possa offrire nella vita quotidiana.

UNO STRUMENTO PER EDUCATORI

Questa risorsa prende le mosse da queste evidenze e si interroga su come educatori e facilitatori possano tradurle in pratica educativa. Non per trasformare i videogiochi in lezioni, **né per presentarli come una soluzione a forme complesse di vulnerabilità, ansia o isolamento**. L'obiettivo è piuttosto comprendere come i videogiochi commerciali possano diventare occasioni di osservazione, dialogo, attività condivisa, promuovendo nuove forme d'inclusione sociale.

OSSERVARE IL GIOCO E COSTRUIRE DIALOGO EDUCATIVO

Gli esercizi e i quadri metodologici proposti nelle pagine seguenti sono stati quindi pensati come strumenti semplici e adattabili per l'educazione non formale, al contempo in grado di illustrare **cos'è, nel concreto, la *videogame-based education***, ponendola in dialogo con approcci più ampi come la **Geek Therapy** e l'**EduGaming**. Tali schemi e modelli possono aiutare educatori e facilitatori a osservare più da vicino ciò che accade durante il gioco: come le persone cooperano, si ritirano, prendono decisioni, chiedono aiuto, reagiscono al fallimento, negoziano i ruoli o costruiscono relazioni di fiducia. In questa prospettiva, il valore del gaming non risiede soltanto nel videogioco in sé, ma nel contesto educativo che può svilupparsi attorno ad esso: uno spazio in cui l'attività ludica diventa più comprensibile, utilizzabile e oggetto di riflessione per chi lavora con persone reali, (e non con target e discenti in astratto).

IL PARTENARIATO

CLOSE IN THE DISTANCE

Italia

Close in the Distance è un'associazione culturale senza scopo di lucro con sede in Italia. Le sue attività si concentrano sul **social work digitale**, sull'**inclusione online**, sull'educazione attraverso i videogiochi e sullo sviluppo di opportunità di apprendimento non formale accessibili per educatori, facilitatori, giovani adulti e gruppi vulnerabili. Nell'ambito del progetto coordina il partenariato e contribuisce allo sviluppo delle risorse e delle attività educative.

RAFÍÞRÓTTASAMBAND ÍSLANDS

Islanda

Rafíþróttasamband Íslands è la **federazione islandese degli esport**. Promuove la cultura videoludica, il gaming responsabile, il benessere digitale e iniziative educative legate agli esports e alle comunità online. Nell'ambito di ***Adventures are better shared!*** ha messo a disposizione la propria esperienza nel coinvolgimento delle comunità di giocatori, nella comunicazione sul gaming e nella partecipazione di facilitatori e *coaches*.

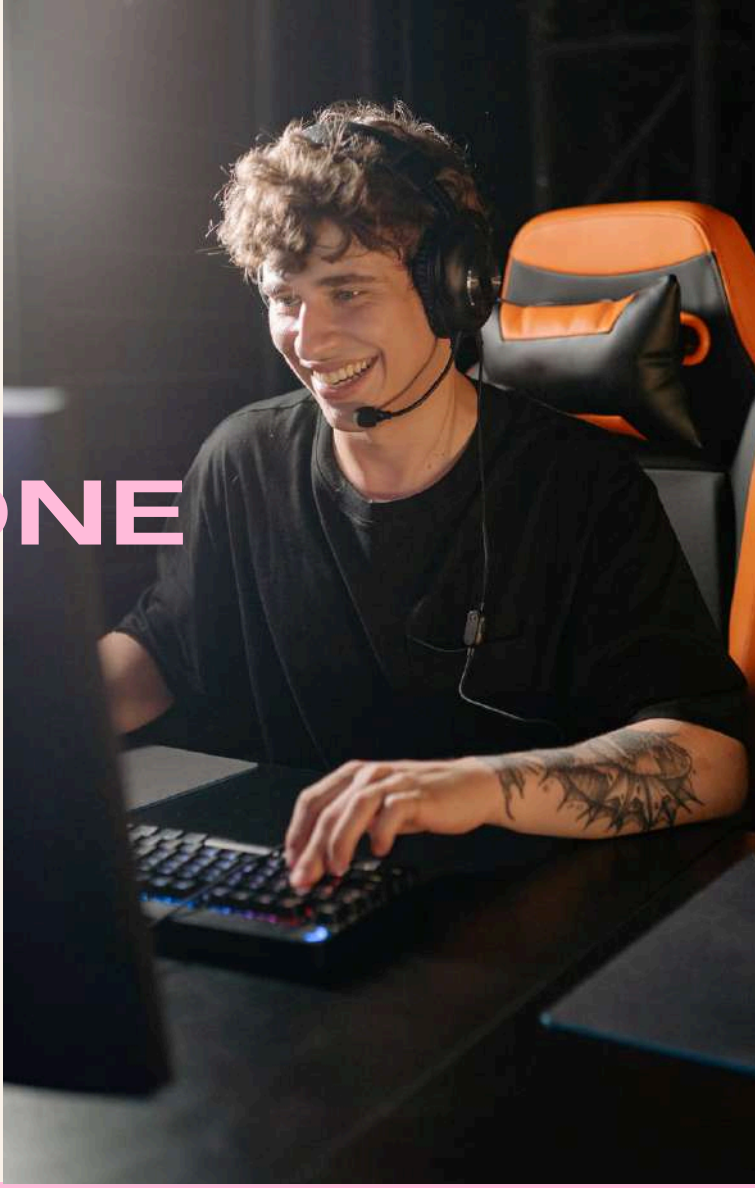
SVEROK

Svezia

Sverok è una delle più grandi organizzazioni non profit svedesi dedicate alla cultura videoludica, riunendo migliaia di associazioni, club e comunità di gamer. Le sue attività spaziano dal videogioco digitale al gioco di ruolo, dalla promozione di spazi online inclusivi alla partecipazione civica attraverso attività ludiche. Nell'ambito del progetto è responsabile delle attività specificamente educative e di facilitazione per mezzo videoludico.

04

VIDEO GIOCHI COME INTERAZIONE



01.

Quando le persone giocano, non interagiscono soltanto con il sistema di gioco, ma anche con regole, spazi, ruoli, altre persone “reali” e aspettative condivise. Per educatori e facilitatori, questo significa che il gameplay può diventare un contesto utile in cui osservare più facilmente la partecipazione, la comunicazione e le dinamiche di gruppo, anche rispetto ad ambienti più formali.

02. BASI METODOLOGICHE

Questo primo capitolo esplora le basi metodologiche per considerare i videogiochi come **ambienti educativi fondati sull'interazione**. Un'attenzione particolare è dedicata alla **dimensione partecipativa del gaming**: al modo in cui i giocatori entrano in uno spazio condiviso, seguono regole comuni, negoziano i ruoli, rispondono agli altri e prendono progressivamente parte a un'attività collettiva.
L'obiettivo è aiutare educatori e facilitatori a passare da un interesse generico per il gaming alla **co-costruzione di modelli di attività semplici**, replicabili e adattabili a gruppi e contesti differenti.

03. DALL'OSSERVAZIONE ALLA PROGETTAZIONE DI ATTIVITÀ REPLICABILI

Il capitolo si concentra quindi su come **osservare le interazioni che emergono durante il gioco e tradurle in pratiche educative concrete**. Invece di considerare il gameplay come un momento isolato, educatori e facilitatori saranno accompagnati nella lettura di ciò che può accadere durante un’attività videoludica, utilizzandolo per progettare brevi attività, stimoli per la discussione e momenti strutturati di debriefing. L'obiettivo finale è rendere ogni sessione di gioco **una risorsa che vada oltre la singola esperienza, trasformandola in un format pratico**, replicabile, adattabile e condivisibile con altri educatori.

BACKGROUND METODOLOGICO

dalla Geek Therapy alla videogame-based facilitation

Il punto di partenza di questo capitolo non è l'idea che i videogiochi debbano essere "aggiunti" all'educazione perché nuovi, accattivanti o particolarmente adatti alle giovani generazioni. Sarebbe una prospettiva troppo limitata e, soprattutto, poco accurata. **Oggi il gaming fa parte della cultura digitale quotidiana di persone di tutte le età**: appartiene ad adolescenti, giovani adulti e adulti, a giocatori occasionali ed esperti, a chi gioca da solo e a chi vive il videogioco come uno spazio condiviso di amicizia, routine, immaginazione e partecipazione.
Come mostrano anche le **narrative survey** realizzate nell'ambito di questo progetto, molte persone utilizzano già i videogiochi, le storie, i personaggi, i mondi narrativi e le comunità online per dare significato alle proprie esperienze, apprendere nuove competenze (dalle lingue alle abilità comunicative e relazionali), **entrare in relazione con gli altri** ed **esprimere aspetti di sé che difficilmente emergerebbero in contesti educativi più formali**.

Da un punto di vista metodologico, questo manuale e, più in generale, il progetto stesso e l'approccio di lavoro condiviso dai partner, in particolare da **Close in the Distance** e **Sverok**, traggono ispirazione dal più ampio ambito della **Geek Therapy®**, termine coniato nel 2011 da **Josué Cardona**, consulente nell'ambito della salute mentale, educatore e fondatore dell'organizzazione **Geek Therapy**. Cardona ha sviluppato questo approccio come un modello per integrare la cultura “geek” nella pratica professionale, a partire da un presupposto tanto semplice quanto significativo: **i prodotti culturali a cui le persone attribuiscono valore possono aiutarle a comprendere meglio sé stesse e a comunicare con gli altri**.

In questa prospettiva, videogiochi, fumetti, anime, film, giochi di ruolo da tavolo, fandom e personaggi di finzione non vengono considerati una distrazione dalla "vita reale", bensì **materiali culturali significativi** attraverso cui le persone possono esplorare la propria identità, le emozioni, le relazioni, le scelte e le esperienze personali. Nella pratica, questo approccio può assumere forme molto diverse. **Un insegnante** può utilizzare un videogioco per introdurre eventi storici o dilemmi etici; uno ***youth worker*** può ricorrere ai giochi di ruolo per promuovere cooperazione, comunicazione e competenze sociali; **un educatore degli adulti o un facilitatore** può utilizzare un personaggio di finzione per aiutare un partecipante a raccontare indirettamente una difficoltà personale, riducendo il senso di esposizione; un **operatore sociale** può fare leva sui fandom, sui gruppi di giocatori o sulle comunità online come punti di accesso alla partecipazione e al senso di appartenenza. Questi esempi mostrano come la **Geek Therapy** si sia progressivamente estesa oltre i contesti strettamente clinici, entrando a far parte di un più ampio insieme di pratiche applicate legate alla cultura geek e al gaming, in cui i media popolari vengono utilizzati non solo nei contesti di aiuto, ma anche in quelli **specificamente educativi** e della formazione permanente.

Per questo manuale, il valore di questo riferimento metodologico risiede soprattutto nelle sue implicazioni educative.

In termini più semplici, educatori e facilitatori, spesso concentrati sulle cosiddette "**competenze digitali di base**" dovrebbero considerare con maggiore attenzione anche i mondi virtuali che le persone già abitano. Nel dettaglio (e nel più ampio quadro della *digital readiness*), gli adulti e i giovani adulti non arrivano come destinatari passivi di contenuti, ma portano con sé abitudini, ricordi, preferenze, comunità di riferimento e forme di apprendimento informale. **Se il gaming fa parte di questo patrimonio di esperienze, allora può diventare un punto di partenza pienamente legittimo per il lavoro educativo**.

Il nostro obiettivo non è trasformare gli educatori in esperti della cultura *geek*, ma **aiutarli a colmare il divario tra teoria e pratica**, comprendendo come i videogiochi commerciali possano essere utilizzati come **contesti di interazione** nei quali osservare la partecipazione, favorire il dialogo e co-costruire attività semplici, adattabili, replicabili e condivisibili nei **contesti di apprendimento non formale**.

Guardando più da vicino al cuore di ***Adventures are better shared!***, questa prospettiva ci porta a concentrarci meno sui videogiochi come oggetti da spiegare e più sul gioco come **situazione in cui accade qualcosa tra le persone**. In altre parole, i media non vengono considerati soltanto prodotti culturali digitali da fruire, ma anche come **veri e propri spazi relazionali**. Anche quando l'attività si svolge davanti a uno schermo, le interazioni sono sufficientemente reali da assumere **valore educativo**: qualcuno aspetta gli altri prima di iniziare una missione, qualcuno si spazientisce, qualcuno spiega le regole, qualcuno resta in silenzio ma osserva con attenzione, qualcuno prende spontaneamente l'iniziativa, qualcun altro si scoraggia dopo un errore o chiede di riprovare.

Tutto questo può emergere in molte attività videoludiche basate su titoli “meramente” commerciali, compresi quelli già familiari a una larga parte del pubblico. In ***Minecraft***, ad esempio, un piccolo gruppo può dover decidere cosa costruire, chi raccoglie le risorse, chi esplora e chi si occupa di mantenere organizzato lo spazio condiviso, mettendo implicitamente in gioco le **competenze trasversali** che ciascun partecipante possiede, offrendo al contempo al gruppo l'opportunità di rafforzarle attraverso un'attività comune. In ***Fortnite***, al contrario, una sessione di squadra può mostrare rapidamente come le persone comunicano sotto pressione, come reagiscono quando un piano fallisce e, soprattutto, se i giocatori più “esperti” sono in grado di coinvolgere i principianti, non lasciandoli indietro.

E ancora, ad esempio in ***Genshin Impact***, l'esplorazione e le attività cooperative possono offrire un modo più tranquillo di condividere un'esperienza, soprattutto con persone che hanno bisogno di tempo prima di parlare apertamente di sé. Allo stesso tempo, potrebbero generare **occasioni per comunicare in una lingua straniera**, sviluppando altresì **competenze relazionali, linguistiche e interculturali**. In ***World of Warcraft***, infine, la struttura basata su ruoli, routine e attività di gruppo può aprire una riflessione sul senso di responsabilità, sull'appartenenza e sulla partecipazione a una comunità più ampia, in modo non troppo diverso da quanto accade, a livello organizzativo, in un contesto propriamente lavorativo.

Nulla di tutto questo significa che tali videogiochi siano educativi di per sé. Una sessione di gioco può cioè rimanere semplicemente una sessione di gioco. Potrebbe finanche trasformarsi in un'esperienza caotica, frustrante o escludente, se non progettata con attenzione. Ciò che fa la differenza è il setting educativo costruito attorno all'attività: perché viene scelto quel videogioco, chi partecipa, quali interazioni l'educatore intende valorizzare, quanto durerà la sessione e in che modo il gruppo sarà accompagnato nella riflessione sull'esperienza al termine dell'attività. Questo aspetto è particolarmente rilevante sia perché il gaming fa ormai parte della quotidianità di milioni di persone, appartenenti a età, contesti e livelli di competenza digitale molto diversi, sia poiché **l'integrazione delle pratiche digitali nelle metodologie educative sta divenendo una vera e propria priorità** per molti professionisti che operano nei settori quali quello dell'educazione degli adulti o dell'inclusione sociale.

L'obiettivo di questo capitolo è quindi aiutare educatori e facilitatori a riconoscere il potenziale relazionale dei videogiochi commerciali e a tradurlo in attività semplici, realistiche e replicabili.

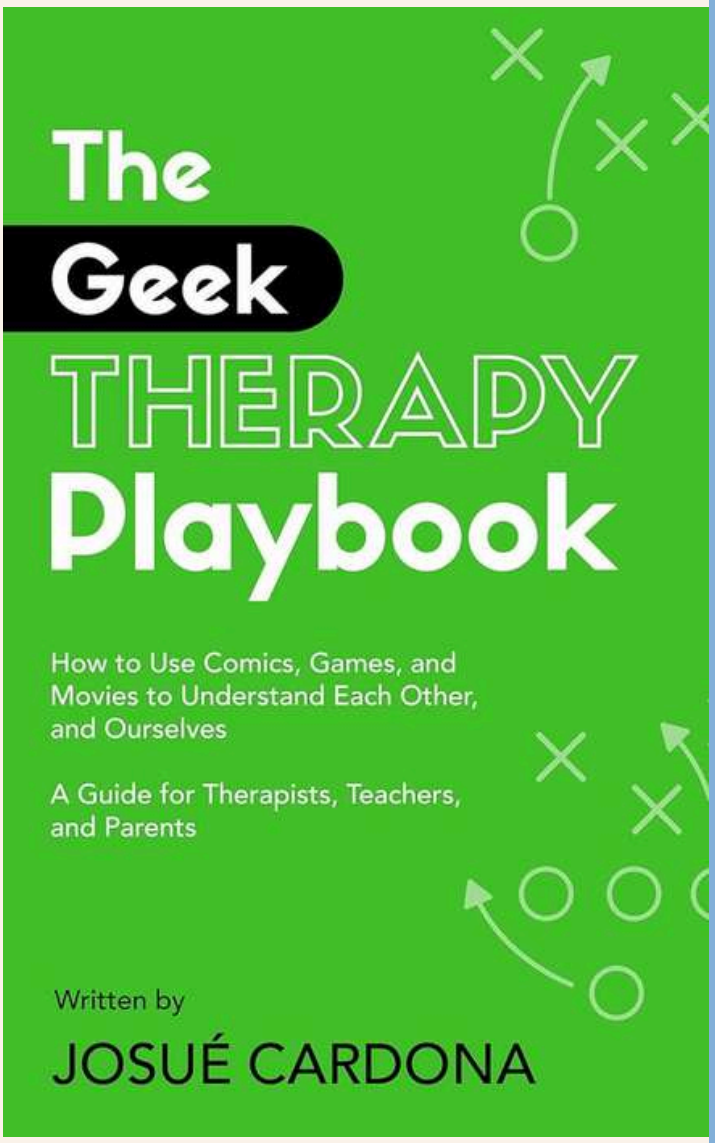
Più nello specifico, il compito non è progettare laboratori complessi o sessioni altamente tecniche dedicate ai videogiochi. Si tratta piuttosto di costruire **piccole situazioni educative, semplici e gestibili, a partire da esperienze di gioco strettamente connesse alla vita digitale quotidiana delle persone**. Bastano cioè uno scopo chiaro, un gruppo consapevole di ciò che accadrà, un videogioco coerente con gli obiettivi, poche regole, alcuni aspetti su cui concentrare l'osservazione e un momento finale di confronto sull'esperienza vissuta. Nella formazione continua questo approccio può risultare **particolarmente utile con adulti e giovani adulti** che vivono situazioni di isolamento, ansia, scarsa fiducia in sé o limitato accesso a opportunità di apprendimento. Il videogioco offrirebbe infatti al gruppo qualcosa da fare insieme, ancor prima di chiedere alle persone di esporsi o parlare direttamente di sé. Questo capitolo segue proprio questa logica: parte dal concetto di interazione per arrivare progressivamente a modelli di attività pratici, adattabili e replicabili. In particolare, si concentrerà su:

#1 Perché l'interazione è importante
Come i videogiochi possono creare situazioni fondate sulla partecipazione, sulla comunicazione e sul rispetto di regole condivise.

#2 La dimensione partecipativa del gameplay
Come i giocatori entrano nel gioco, osservano, cooperano, competono, aspettano, assumono ruoli, chiedono aiuto o decidono di fare un passo indietro.

#3 Cosa può osservare l'educatore
Come il gameplay possa far emergere iniziativa, frustrazione, fiducia, supporto reciproco, conflitti, leadership e dinamiche di gruppo.

#4 Progettare, condurre il debriefing e replicare un'attività
Come progettare una semplice attività con obiettivi chiari, un titolo adeguato, un setting definito e una struttura accessibile, utilizzando poi il debriefing per collegare l'esperienza a processi di apprendimento più ampi.



Il *Geek Therapy Playbook*, scritto da Josué Cardona, rappresenta uno dei principali riferimenti metodologici alla base di questo manuale. Il suo contributo, in questa sede, è soprattutto di natura educativa: mostra come fumetti, videogiochi, film e altri media della cultura "pop" sono in grado di divenire punti di accesso al dialogo, alla riflessione e all'apprendimento condiviso.

Geek Therapy® è un marchio registrato di Josué Cardona. In questo manuale è citato esclusivamente come riferimento metodologico e culturale; il presente lavoro non è affiliato né approvato da Geek Therapy.

PERCHÉ È IMPORTANTE L'INTERAZIONE

Partecipazione, regole condivise e affinity spaces

L'interazione è uno dei principali motivi per cui i videogiochi possono diventare strumenti utili nel lavoro educativo, soprattutto quando non vengono considerati prodotti educativi già pronti, ma **situazioni strutturate** in cui le persone agiscono, rispondono, aspettano, prendono decisioni, negoziano e si adattano agli altri.
Questo aspetto è particolarmente importante perché l'oggetto principale di questo progetto, così come di molte delle attività ordinarie di **videogame-based education** sviluppate dal partenariato, è il **videogioco commerciale**: lo stesso tipo di gioco che accompagna le serate di milioni di persone, mantiene vive amicizie a distanza, circola nelle comunità online ed è ormai diventato un hobby trasversale alle generazioni, ben oltre una pratica di nicchia riservata agli adolescenti.

Non ci riferiamo quindi, in primo luogo, ai ***serious games***, ossia ai videogiochi progettati fin dall'inizio con finalità esplicitamente educative, formative o di sensibilizzazione. Quest'ultima tipologia videoludica può certamente essere uno strumento utile, ma non costituisce il focus di questo manuale. L'attenzione è invece rivolta ai videogiochi commerciali più diffusi (da ***Minecraft*** a ***EA Sports FC*** (già ***FIFA***), da ***Roblox*** a ***League of Legends***, da ***Valorant*** a ***Wuthering Waves***, fino a ***Dota 2***) e, più in generale, ai numerosi generi, piattaforme e comunità che compongono la cultura videoludica contemporanea.
Questa scelta non è casuale. James Paul Gee, studioso di alfabetizzazione, apprendimento e media digitali, ed Elisabeth Hayes, studiosa di educazione, linguaggio e apprendimento, sostengono che, per comprendere come il gaming favorisca i processi educativi, sia necessario andare oltre il software in sé, considerando al contrario le pratiche sociali che si sviluppano all'interno e attorno al videoludico, che vengono descritte col concetto di **affinity spaces**.

Questo aspetto è particolarmente rilevante perché molti videogiochi commerciali contemporanei non vengono realmente giocati in isolamento, anche quando il giocatore si trova fisicamente da solo davanti a uno schermo. Coinvolgono **squadre**, **gilde**, **chat**, **obiettivi condivisi**, sistemi di **matchmaking**, **ruoli**, classifiche, forme informali di **mentoring**, comunità online e **processi di apprendimento tra pari**.

Kurt Squire, tra i principali studiosi del rapporto tra videogiochi ed educazione, descrive infatti i videogiochi come esperienze progettate e sistemi di apprendimento per un'epoca interattiva: non semplici contenitori di informazioni, ma ambienti costruiti attorno a problemi, scelte, feedback, identità, strumenti e forme di partecipazione sociale.

Questo è particolarmente importante nell'apprendimento non formale, dove molti contesti educativi continuano ad affidarsi soprattutto alla **spiegazione verbale e all'autoriflessione guidata**. Ai partecipanti viene cioè chiesto di **parlare**, **raccontarsi**, **giustificare** le proprie scelte, riflettere o rispondere a domande, talvolta prima ancora che si sia costruito un rapporto di fiducia. Con alcuni adulti questo approccio funziona bene; con altri, soprattutto con chi ha vissuto esperienze di ritiro sociale, ansia, discontinuità nei percorsi educativi, precarietà o un prolungato allontanamento dai contesti di apprendimento formale, può invece rappresentare un ostacolo.

Il videogioco modifica questa sequenza perché offre alle persone qualcosa da fare insieme prima di chiedere loro di esporsi personalmente. La partecipazione può così iniziare attraverso l'azione, l'osservazione, il supporto reciproco o piccole decisioni condivise, anziché attraverso un'immediata esposizione verbale.

In questa prospettiva, ciò che accade durante il gameplay non costituisce un effetto secondario dell'attività, ma diviene concretamente parte integrante del materiale educativo su cui lavorare.

Un partecipante può chiedere aiuto durante una missione prima di sentirsi pronto a farlo in una conversazione più personale; un altro può assumere spontaneamente un ruolo di coordinamento in un'attività di gruppo, pur rimanendo solitamente in silenzio durante un workshop; qualcuno può reagire a un fallimento ritirandosi, mentre un'altra persona inizia a spiegare, incoraggiare o mediare senza che nessuno glielo chieda.

Per educatori e facilitatori, questi momenti sono rilevanti perché mostrano come adulti e giovani adulti **mobilitino esperienze pregresse**, **conoscenze** informali, **modalità relazionali** e strategie di adattamento all'interno di una situazione condivisa, mettendo al tempo stesso in pratica competenze centrali per l'educazione degli adulti: comunicazione, cooperazione, spirito d'iniziativa, “imparare a imparare”, problem solving e capacità auto-riflessive.

D'altra parte, sarebbe un errore metodologico ritenere che i videogiochi commerciali insegnino automaticamente cose come la cooperazione o la resilienza. Come già evidenziato, una sessione di gioco può rimanere semplicemente un momento di intrattenimento. Il suo valore educativo dipende piuttosto da come l'attività viene progettata e contestualizzata.

Dal punto di vista operativo, l’educatore non dovrebbe mai quindi **forzare il videogioco a trasmettere una lezione**. Il suo compito sarebbe piuttosto quello di aiutare il gruppo a riconoscere ciò che è accaduto durante l'esperienza e a collegarlo a forme più ampie di comunicazione e apprendimento.
Per questo motivo, la dimensione interazionale del gaming non rappresenta un elemento secondario, ma uno dei punti di accesso più efficaci per chi desidera lavorare, nell'ambito dell'educazione degli adulti, con le pratiche digitali della vita quotidiana, partendo dal **comprendere che cosa accade quando le persone entrano in un’effettiva situazione di gioco condivisa**.

Il compito dell'educatore non è quindi introdurre artificialmente un elemento esterno nel percorso di apprendimento, ma rendere un'esperienza già esistente più comprensibile, discutibile e utilizzabile all'interno di un contesto educativo ben definito. Anziché considerare il gaming come **un universo distante o problematico**, gli educatori possono cioè partire da ciò che le persone già fanno, osservando come vi prendono parte e utilizzare quell'esperienza condivisa per aprire conversazioni che, affrontate in termini astratti, sarebbero spesso molto più difficili da avviare.

LA DIMENSIONE PARTECIPATIVA DEL GAMEPLAY

Entrare, osservare e partecipare ai mondi di gioco

Con la diffusione del gioco online, dell'accesso multipiattaforma e delle comunità persistenti, giocare non significa più soltanto impugnare un controller, completare un livello o fruire in solitudine di un prodotto digitale. In molti videogiochi commerciali, **partecipare significa entrare in uno spazio che possiede già regole, ritmi, ruoli, aspettative, linguaggi e gerarchie informali**. Un giocatore può iniziare osservando, poi imitare gli altri, fare una domanda, commettere un errore, ricevere un consiglio, modificare il proprio comportamento e comprendere gradualmente come inserirsi in quello specifico contesto. Nella maggior parte dei casi, questo processo avviene attraverso il contatto con altri giocatori: persone di età, competenze, esperienze e abitudini diverse, con le quali si costruiscono forme più o meno intense di relazione.

È proprio per questo che il già citato concetto di **affinity spaces** rappresenta un utile punto di partenza. Come menzionato, Gee e Hayes li descrivono come ambienti in cui le persone si riuniscono attorno a un interesse condiviso, apprendendo poi attraverso il contributo reciproco, piuttosto che attraverso ruoli formali.

Nel gaming, questo significa che l'apprendimento non si limita alla singola sessione di gioco, ma si estende all'intero ecosistema che la circonda: server ***Discord***, ***Free Companies***, **guide**, **comunità di modding**, **wiki** curate dai fan, **livestream**, **tutorial**, **linguaggi condivisi**, mentoring e tutte quelle piccole pratiche quotidiane attraverso cui i giocatori si aiutano reciprocamente a capire "come funzionano le cose" in quel determinato mondo.

Questa prospettiva è utile perché evita di limitarsi a chiedere se un videogioco contenga o meno contenuti educativi. Una domanda più interessante è capire come le persone imparino a entrare, abitare e contribuire a quell'ambiente virtuale. In un titolo come ***Warframe***, ad esempio, un principiante non apprende soltanto le meccaniche attraverso il tutorial: spesso impara osservando i giocatori più esperti, seguendo il loro modo di affrontare le missioni, scegliere l'equipaggiamento o spiegare gli obiettivi. Anche in ***Final Fantasy XIV***, la partecipazione a un *raid* dipende dalla comprensione dei ruoli, delle tempistiche, della comunicazione e della responsabilità reciproca: l'attività funziona solo se ciascun giocatore impara progressivamente ciò di cui il gruppo ha bisogno da lui. In ***Sea of Thieves***, la struttura relazionale è ancora diversa: l'equipaggio deve coordinare navigazione, riparazioni, combattimento, esplorazione e decisioni, spesso senza il tempo di definire formalmente i ruoli.

Nessuno di questi videogiochi è stato progettato come strumento di educazione degli adulti, ma tutti propongono situazioni in cui la partecipazione deve essere appresa, negoziata e continuamente adattata.
La stessa logica si ritrova anche in esperienze videoludiche più brevi e accessibili, comprese quelle facilmente fruibili da smartphone come ***Among Us***, che si basa sulla capacità di persuadere, di ascoltare e di interpretare collettivamente ciò che accade.

Anche ***Pokémon GO*** collega il gioco digitale al movimento, agli spazi urbani e agli eventi della comunità, mostrando come un videogioco possa favorire forme leggere di contatto sociale anche al di fuori dello schermo. ***Animal Crossing: New Horizons*** offre un esempio ancora diverso e più rilassato: visitare l'isola di un altro giocatore, scambiare oggetti, commentare uno spazio condiviso o aiutare qualcuno a completare una collezione può rappresentare una modalità di interazione a bassa pressione, particolarmente adatta a chi non si sente subito a proprio agio in contesti competitivi.

Per gli educatori è importante comprendere che **questi esempi non generano tutti lo stesso tipo di partecipazione**. Alcuni richiedono infatti decisioni rapide e coordinamento verbale; altri privilegiano pazienza, pianificazione, cura delle risorse condivise, interpretazione dei segnali sociali o capacità di attendere. Per questo motivo, la scelta del videogioco non può essere considerata un dettaglio secondario: il titolo selezionato influenzerà in modo significativo il tipo di interazione che potrà emergere e diventare oggetto di osservazione.

Anche l'osservazione è una forma di partecipazione. In molte culture videoludiche, infatti, le persone non iniziano giocando con sicurezza: guardano livestream, consultano guide, seguono amici più esperti, rimangono in silenzio nelle chat vocali, imparano le mappe, studiano le build o assumono inizialmente ruoli secondari, prima di partecipare in modo più attivo. Per gli adulti che si sentono poco competenti dal punto di vista digitale o lontani dalla cultura videoludica, questo ingresso graduale non dovrebbe essere interpretato come disinteresse. **Osservare, fare domande, seguire gli altri e aspettare sono già modalità significative di partecipazione**. Un partecipante che non desidera guidare una missione può comunque stare imparando come il gruppo comunica, deducendo e reinterpretando competenze, anche operative, in autonomia e in chiave informale.

È proprio qui che entra in gioco lo sguardo dell'educatore. Attraverso il gameplay è cioè possibile **cogliere forme di partecipazione che spesso risultano meno visibili in un workshop frontale o in un'attività basata esclusivamente sulla discussione**: chi spiega le cose agli altri, chi teme di rallentare il gruppo, chi perde rapidamente la pazienza con i principianti, chi media, chi dà indicazioni, chi evita di assumersi responsabilità, chi incoraggia gli altri, chi reagisce a un fallimento ritirandosi e chi, invece, decide di riprovare.
L'educatore non deve osservare tutto. Farlo renderebbe l'attività pesante e artificiale. La domanda utile è molto più semplice: quale forma di partecipazione vogliamo osservare oggi? In una sessione l'attenzione può essere rivolta all'inclusione dei principianti, in un'altra alla distribuzione dei ruoli e, in un'altra ancora, a come il gruppo affronta il fallimento o chiede aiuto. A quel punto, **la sessione di gioco non sarà più soltanto "qualcosa a cui abbiamo giocato", ma un'esperienza condivisa** che aiuta il gruppo a comprendere come si è costruita la partecipazione, dove sono emerse difficoltà e cosa potrebbe essere fatto diversamente la volta successiva.

COSA PUÒ OSSERVARE L'EDUCATORE

Osservare le dinamiche di gruppo attraverso il gioco

L'osservazione durante il gameplay non dovrebbe essere intesa come un tentativo di interpretare i partecipanti dall'esterno, come se ogni comportamento all'interno del gioco avesse un significato univoco. In un contesto educativo, l'osservazione svolge una funzione molto più semplice e concreta: **aiuta educatori e facilitatori a comprendere come le persone partecipano a un'attività gruppale**, soprattutto quando questa persegue un chiaro obiettivo di apprendimento.
L'attenzione può concentrarsi sulla comunicazione, sulla cooperazione, sulla sicurezza nell'uso degli strumenti digitali, sul problem solving o su forme strutturate d'inclusione sociale.

Sotto questo profilo, **una sessione di gioco non è poi così diversa da molti workshop, lavori di gruppo o attività di apprendimento non formale** con cui gli educatori degli adulti hanno già familiarità.

Alcuni partecipanti si coinvolgono subito e con sicurezza, mentre altri preferiscono attendere di aver compreso le regole. Alcuni hanno bisogno di osservare il comportamento del gruppo prima di diventare attivi. Altri sembrano inizialmente silenziosi, ma si rivelano poi fondamentali perché ricordano dettagli, individuano risorse, segnalano criticità o portano a termine con cura un compito pratico. Allo stesso modo, un partecipante molto competente sul piano tecnico può incontrare difficoltà quando gli viene chiesto di rallentare, spiegare qualcosa ai principianti o accettare una decisione presa collettivamente.

Per questo motivo, ciò che l'educatore osserva non è principalmente la prestazione, ma come cambia la modalità di partecipazione quando l'attività diventa meno prevedibile: quando il tempo è limitato, quando un piano fallisce, quando un principiante ha bisogno di supporto, quando il gruppo deve scegliere tra strategie diverse o quando l'errore di una persona ha conseguenze per tutti. È in questi momenti che iniziativa, pazienza, senso di responsabilità e fiducia reciproca emergono con maggiore chiarezza.

Un modo utile di osservare il gameplay consiste nel prestare attenzione ai momenti di svolta (turning points). Si tratta di situazioni in cui il gruppo è chiamato, anche solo per un istante, a riorganizzarsi. Può accadere quando il primo giocatore ammette di non sapere cosa fare, quando un partecipante più esperto sceglie se prendere il controllo della situazione oppure spiegare con pazienza, o ancora quando una persona rimasta in silenzio fino a quel momento offre improvvisamente un contributo decisivo. Non sono necessariamente episodi spettacolari: sono spesso brevi, ordinari e facili da trascurare, ma proprio per questo possono rivelare il modo in cui il gruppo funziona realmente.

Questa prospettiva aiuta anche gli educatori a evitare un errore frequente, tanto nei contesti digitali quanto in quelli tradizionali: **confondere la partecipazione con il "parlare molto"**. In qualsiasi attività di gruppo, la persona più loquace non è necessariamente quella più coinvolta, così come chi parla poco non è per forza assente o disinteressato. **Il gameplay rende questo aspetto particolarmente evidente, perché il contributo può assumere forme molto diverse**.

Inoltre, come avviene nella comunicazione quotidiana, **non tutti i messaggi sono verbali e non tutte le forme di presenza si esprimono facendo rumore**.

Un altro elemento che merita attenzione è il modo in cui il gruppo gestisce le asimmetrie. Quasi ogni attività videoludica riunisce persone con livelli diversi di sicurezza, competenza digitale, padronanza linguistica, rapidità di reazione e familiarità con la cultura del gaming. Questa eterogeneità non dovrebbe essere considerata un problema in sé. Al contrario, è spesso proprio da qui che nasce il valore educativo dell'attività.

Un gruppo eterogeneo deve decidere, nei fatti, se l'esperienza di alcuni diventerà una risorsa condivisa o uno strumento di predominio. Deve mostrare se i principianti vengono inclusi, se le spiegazioni sono chiare, se le battute finiscono per escludere qualcuno, se ai partecipanti più lenti viene concesso il tempo necessario e se il gruppo riesce ad adattarsi senza perdere motivazione. Anche il fallimento rientra in questo quadro, ma non perché i videogiochi offrano una sorta di allenamento alla resilienza. Più semplicemente, nei videogiochi l'errore è frequente, visibile e soprattutto reversibile. **Questo può offrire agli educatori una situazione concreta in cui osservare come il gruppo affronta gli errori**. Qualcuno tende a dare la colpa agli altri? Qualcuno minimizza troppo rapidamente il problema? Il gruppo si chiude nel silenzio? C'è chi propone una nuova strategia? L'errore diventa un'occasione di apprendimento oppure finisce per allontanare qualcuno dall'attività?

Dal punto di vista pratico, come già anticipato, **l'osservazione dovrebbe rimanere mirata**. Se l'educatore cerca di osservare tutto, la sessione rischia di diventare sensibilmente "artificiale". È preferibile individuare uno o due aspetti su cui concentrare l'attenzione prima dell'inizio dell'attività. In una sessione, ad esempio, il focus può essere l'inclusione dei principianti; in un'altra, la comunicazione sotto pressione; in un'altra ancora, la distribuzione dei ruoli o le reazioni al fallimento. In questo modo l'attività risulta più semplice da gestire e il confronto finale acquista una direzione chiara.
Un semplice focus di osservazione potrebbe essere il seguente:

Focus osservativo	Cosa osservare
Iniziativa	Chi prende l'iniziativa, propone idee o si assume responsabilità?
Supporto	Chi spiega, aiuta, aspetta o si adatta agli altri?
Frustrazione	Come reagisce il gruppo agli errori?
Inclusione	I principianti vengono coinvolti, ignorati, sostenuti o eccessivamente controllati?
Leadership	La leadership è condivisa o si concentra nelle mani di una sola persona?
Fiducia	I partecipanti fanno affidamento gli uni sugli altri o agiscono in modo indipendente?

PROGETTARE, CONDURRE IL DEBRIEFING E REPLICARE UN'ATTIVITÀ

Dal briefing alla trasferibilità

Dopo aver approfondito i temi dell'interazione, della partecipazione e dell'osservazione, il passo successivo consiste nel comprendere **come questo approccio possa tradursi in una pratica educativa concreta**. Nell'ambito di ***Adventures are better shared!***, l'**EduGaming** è stato inteso non tanto come un metodo specialistico riservato a esperti di cultura videoludica, quanto come **un approccio pratico che valorizza strumenti e linguaggi già familiari a molte persone**. Nella maggior parte dei gruppi educativi, infatti, ci saranno partecipanti che giocano, hanno giocato in passato, seguono contenuti legati al gaming, conoscono i principali titoli commerciali o prendono parte a comunità digitali. Questa familiarità rappresenta già un terreno comune su cui costruire l'attività.

Per questo motivo, non è necessario partire da una progettazione complessa. **È sufficiente iniziare raccogliendo alcune informazioni informali**: quali videogiochi conoscono i partecipanti, quali piattaforme utilizzano, se preferiscono giocare da soli o in compagnia, se seguono streamer o comunità online e quali titoli fanno già parte della loro quotidianità digitale. A partire da questi elementi, l'educatore può costruire una sessione semplice e replicabile attorno a un videogioco accessibile, gratuito o a basso costo, sufficientemente familiare e adeguato al livello di competenza digitale del gruppo.
Un'attività di **videogame-based education** non deve essere complessa per risultare utile dal punto di vista educativo. Ciò che conta è che la sessione abbia una struttura chiara. I partecipanti dovrebbero sapere perché l'attività viene proposta, cosa saranno chiamati a fare, quanto durerà, quale tipo di interazione ci si aspetta e in che modo l'esperienza verrà ripresa e discussa al termine.

Una struttura semplice può essere organizzata in cinque fasi:

Briefing
L'educatore presenta l'attività, il videogioco scelto, gli obiettivi e le regole essenziali. Questa fase iniziale dovrebbe essere sufficientemente breve da non sovraccaricare il gruppo, ma abbastanza chiara da ridurre dubbi e ansia. È anche il momento in cui spiegare, sinteticamente, perché è stato scelto proprio quel videogioco.

Sessione di gioco
I partecipanti giocano concentrandosi su un obiettivo specifico e circoscritto, ad esempio la cooperazione, la comunicazione, la distribuzione dei ruoli, l'inclusione dei principianti, il problem solving o la gestione del fallimento. L'attività dovrebbe essere proporzionata per durata e livello di difficoltà, così da permettere al gruppo di concentrarsi sull'esperienza condivisa senza rimanere bloccato dalla complessità tecnica del “compito”.

Osservazione
Durante il gameplay, l'educatore concentra l'osservazione su uno o due aspetti prestabiliti, senza cercare di registrare tutto ciò che accade. Un focus osservativo ben definito rende la sessione più naturale e gestibile, fornendo comunque elementi sufficienti per guidare il confronto finale.

Debriefing
Al termine della sessione, il gruppo riflette sull'esperienza attraverso domande aperte e concrete. L'obiettivo è aiutare i partecipanti a collegare quanto accaduto durante il gioco a dinamiche più ampie di apprendimento e relazione: come hanno comunicato, come hanno chiesto aiuto o come hanno reagito quando l'attività è diventata più impegnativa.

Replicazione
Lo stesso format può essere successivamente adattato a un altro gruppo, a un videogioco diverso o a un differente obiettivo educativo.

ATTIVITÀ PRATICA #1

COSTRUIRE UNO SPAZIO CONDIVISO



Gioco
Minecraft, meglio se in Creative Mode.

Focus educativo
Cooperazione, distribuzione dei compiti, comunicazione, decisioni condivise e inclusione dei principianti.

Gruppo suggerito
4–8 partecipanti.

Durata
60–90 minuti.

SETTING

In presenza, online o in modalità blended. L'attività funziona al meglio quando i partecipanti possono comunicare tra loro durante il gioco, sia nella stessa stanza sia attraverso un canale vocale.

BRIEFING

Il gruppo dovrà costruire insieme un **piccolo spazio condiviso**, ad esempio una casa, un giardino, una sala riunioni o una base sicura. L'obiettivo non è realizzare una costruzione particolarmente elaborata, ma osservare **come i partecipanti si organizzano**, distribuiscono i compiti, coinvolgono i principianti e prendono decisioni come gruppo. Non sono richieste competenze videoludiche avanzate: ciascuno può contribuire costruendo, pianificando, raccogliendo materiali, decorando, proponendo idee o supportando gli altri.

ATTIVITÀ DI GIOCO

Il gruppo dovrà progettare e costruire uno spazio condiviso entro un tempo prestabilito. **Nella fase iniziale, l'educatore può evitare di assegnare ruoli**, lasciando che i partecipanti si organizzino spontaneamente. Dopo alcuni minuti, se il gruppo appare bloccato o confuso, può invitarlo a distribuire i compiti in modo più chiaro. **Alcuni possibili ruoli sono**:

Costruttore
Raccoglitore di risorse
Pianificatore
Decoratore
Esploratore
Tutor dei principianti
Responsabile del tempo
Osservatore dei processi decisionali del gruppo

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante l'attività, l'educatore può concentrare la propria osservazione sul modo in cui il gruppo organizza la cooperazione.

Domande guida per l'osservazione:

Chi propone la prima idea?
Chi aspetta indicazioni prima di agire?
Come vengono distribuiti i compiti?
I principianti vengono coinvolti o lasciati ai margini?
Qualcuno tende a monopolizzare le decisioni?
Il gruppo modifica il proprio piano quando qualcosa non funziona?
Chi aiuta gli altri a capire cosa fare?

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

Al termine della sessione, l'educatore invita il gruppo a ripercorrere insieme l'esperienza vissuta.

Domande suggerite:

Come ha deciso il gruppo che cosa costruire?
Tutti hanno avuto la possibilità di contribuire?
I ruoli erano chiari fin dall'inizio o sono emersi durante l'attività?
È stato facile chiedere aiuto?
Qualcuno si è sentito escluso o sovraccaricato?
Che cosa ha facilitato la cooperazione?
Che cosa cambiereste se doveste ripetere l'attività?

POSSIBILI ADATTAMENTI

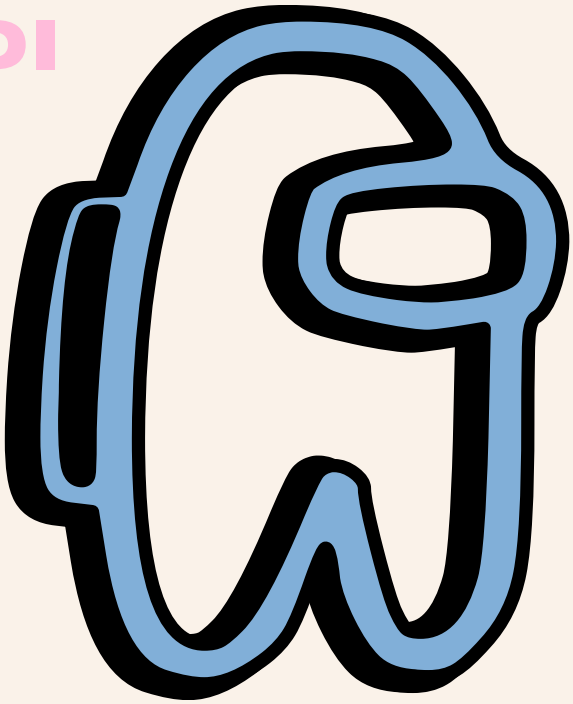
Con principianti o partecipanti poco familiari con ***Minecraft***, è consigliabile svolgere l'attività in **Modalità Creativa**, così da ridurre la complessità tecnica e permettere al gruppo di concentrarsi sulla cooperazione piuttosto che sulle meccaniche di sopravvivenza. **L'attività può essere ulteriormente semplificata scegliendo un obiettivo molto circoscritto**, come costruire una stanza, un giardino o un punto d'incontro.
Con giocatori più esperti, l'educatore può invece introdurre alcuni semplici vincoli: un limite di tempo, materiali limitati, ruoli assegnati oppure la regola che ogni partecipante debba contribuire con una parte chiaramente riconoscibile della costruzione finale.
Chi si sente meno sicuro può iniziare assumendo il ruolo di osservatore, pianificatore, decoratore o tutor dei principianti, prima di dedicarsi direttamente alla costruzione.
La stessa struttura può essere adattata anche a gruppi che lavorano esclusivamente online, purché le modalità di comunicazione vocale e le regole di base vengano definite con chiarezza prima dell'inizio della sessione.

NOTE PER LA REPLICABILITÀ

La stessa struttura può essere riutilizzata con altri ***sandbox***, videogiochi di costruzione o anche con titoli che, pur non essendo basati sulla costruzione, richiedono pianificazione e coordinamento. **Ciò che dovrebbe rimanere costante è il setting educativo**: un obiettivo condiviso, una distribuzione visibile dei compiti, l'osservazione delle dinamiche di cooperazione e un momento finale di debriefing.

ATTIVITÀ PRATICA #2

FIDUCIA, SOSPETTO E DISCUSSIONE DI GRUPPO



Gioco
Among Us

Focus educativo
Comunicazione, ascolto, argomentazione, fiducia, gestione del disaccordo e decisione di gruppo.

Gruppo suggerito
6–10 partecipanti.

Durata
45–60 minuti.

SETTING

In presenza oppure online. L'attività funziona al meglio quando il gruppo può **confrontarsi verbalmente al termine di ogni partita**, ma può essere adattata anche all'utilizzo della chat testuale, se necessario.

BRIEFING

Il gruppo giocherà brevi partite incentrate sulla comunicazione in condizioni di incertezza. L'obiettivo non è soltanto vincere, ma osservare come i partecipanti discutono, ascoltano, motivano le proprie scelte, **gestiscono il sospetto e prendono decisioni collettive**. Il sospetto e il disaccordo fanno parte del gioco, ma gli attacchi personali no: le accuse devono rimanere circoscritte alla situazione videoludica.

ATTIVITÀ DI GIOCO

Il gruppo gioca due o tre partite di breve durata. Durante il gioco, i partecipanti completano i propri compiti, osservano il comportamento degli altri e prendono parte alle discussioni che si aprono durante le riunioni. **Se necessario, l'educatore può partecipare come giocatore per sostenere il gruppo, ma nella maggior parte dei casi è preferibile rimanere esterno alla partita e osservare le dinamiche della discussione**.
L'obiettivo non è individuare l'impostore nel modo più rapido o efficiente possibile. L'attenzione è rivolta a come il gruppo costruisce il proprio ragionamento: chi prende per primo la parola, a chi viene data credibilità, chi viene interrotto, chi preferisce rimanere in silenzio, come vengono formulate le accuse, in che modo vengono utilizzate le prove e come vengono gestiti i disaccordi.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante l'attività, l'educatore può concentrare la propria osservazione su come il gruppo comunica in situazioni di incertezza.

Domande utili per l'osservazione:

Che cosa ha reso una persona affidabile o sospetta?
È stato facile spiegare il proprio punto di vista?
Tutti hanno avuto la stessa possibilità di prendere la parola?
Come ha reagito il gruppo ai disaccordi?
La discussione è rimasta all'interno del gioco o è diventata personale?
Che cosa ha aiutato il gruppo a prendere decisioni?
Che cosa renderebbe la discussione più equa la prossima volta?

DOMANDE PER IL DEBRIEFING

Al termine della sessione, l'educatore riporta la discussione sul processo vissuto dal gruppo, non soltanto sull'esito della partita.

Domande suggerite:

Che cosa faceva apparire una persona affidabile o sospetta?
È stato facile spiegare il proprio punto di vista?
Tutti hanno avuto la stessa opportunità di intervenire?
Come ha reagito il gruppo di fronte al disaccordo?
La discussione è rimasta circoscritta al gioco oppure è diventata personale?
Che cosa ha aiutato il gruppo a prendere decisioni?
Che cosa renderebbe la discussione più equa la prossima volta?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con gruppi in cui i partecipanti non si conoscono bene, è consigliabile ridurre il numero di partite e dedicare più tempo al debriefing. Se il gruppo comprende persone che potrebbero sentirsi a disagio in un'attività basata sull'accusa e sul sospetto, **è preferibile scegliere un videogioco maggiormente orientato alla cooperazione**.
Per i partecipanti meno sicuri di sé, l'educatore può prevedere un ruolo di osservatore durante la prima partita. In questo modo potranno concentrarsi su come si sviluppa la discussione senza dover difendere immediatamente la propria posizione o accusare gli altri.

NOTE PER LA REPLICABILITÀ

La stessa struttura può essere adattata ad altri giochi di deduzione sociale o basati sulla discussione, ma **anche ad attività non digitali che prevedono informazioni incomplete, decisioni collettive o interazioni fondate sull'assunzione di ruoli**. Ciò che dovrebbe rimanere costante è il setting educativo: un briefing che favorisca un clima sicuro, un'attività ben delimitata, l'osservazione delle dinamiche comunicative e un debriefing incentrato sulla fiducia, sul disaccordo e sui processi decisionali del gruppo.

VIDEOGIOCHI, LIFE SKILLS E IMMAGINAZIONE ATTIVA



01.

I videogiochi commerciali possono mettere i giocatori in situazioni che richiedono di prendere decisioni, risolvere problemi, comunicare, gestire la frustrazione, adattarsi al cambiamento e collaborare con gli altri. Questo capitolo parte da un'idea semplice: le life skills non si sviluppano soltanto attraverso la spiegazione, ma possono emergere anche dall'esperienza concreta, situata e "digitale".

02.

IMMAGINAZIONE ATTIVA E APPRENDIMENTO RIFLESSIVO

Una parte importante del capitolo è dedicata al modo in cui **avatar**, **personaggi**, **mondi narrativi e assunzione di ruoli** possono sostenere l'apprendimento riflessivo. Nelle attività di **videogame-based education**, i partecipanti non si limitano a esprimere sé stessi: sperimentano ruoli, affrontano le conseguenze delle proprie scelte e confrontano diversi modi di agire all'interno di un ambiente strutturato. Per gli educatori, tutto questo può diventare **un'opportunità per lavorare sul senso di agency e sulla consapevolezza di sé**, senza fare affidamento esclusivamente sulla spiegazione diretta o sulla discussione frontale.

03.

DALL'ESPERIENZA ALLA RIFLESSIONE

Il capitolo si concentra quindi sulle attività pratiche, mostrando come gli educatori possano utilizzare il gameplay per **aiutare i partecipanti a riconoscere le competenze messe in campo, discutere le decisioni prese, riflettere sui ruoli assunti e collegare l'esperienza di gioco alla vita quotidiana**.
È proprio in questa fase riflessiva che il gaming può contribuire a obiettivi più ampi dell'educazione degli adulti, come **lo sviluppo della consapevolezza civica**, **delle competenze emotive** e della **capacità di assumere il punto di vista degli altri**. I partecipanti sono infatti invitati a riflettere non soltanto su ciò che hanno fatto, ma anche su come hanno compreso l'alterità, affrontato le difficoltà e contribuito a un'esperienza condivisa.

BACKGROUND METODOLOGICO

I videogiochi come contesti per lo sviluppo delle life skills

Prima di collegare i videogiochi alle **life skills**, è utile chiarire cosa si intenda con questa espressione e perché sia diventata così diffusa nel linguaggio educativo. **Il termine non nasce dal mondo del gaming né dalla pedagogia digitale**. Si è affermato soprattutto nell'ambito dell'educazione alla salute, dello sviluppo psicosociale e dei programmi di prevenzione, in particolare grazie al lavoro dell'**Organizzazione Mondiale della Sanità**, che definisce le **life skills** come abilità di adattamento e di comportamento positivo che consentono alle persone di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana. In questa prospettiva, tali abilità non indicano generiche "buone attitudini", ma competenze psicosociali concrete: **prendere decisioni**, **risolvere problemi**, **pensare in modo creativo e critico**, **comunicare efficacemente**, costruire relazioni interpersonali, **sviluppare consapevolezza di sé**, **empatia** e capacità di gestire emozioni e stress.

Successivamente questo lessico è entrato più in generale nel campo dell'educazione, perché offriva un modo per descrivere competenze che non si esauriscono nelle conoscenze disciplinari.

Nel contesto europeo, questa prospettiva è strettamente collegata al concetto di competenze chiave per l'apprendimento permanente. **La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 2018** individua infatti un insieme di competenze considerate essenziali per la realizzazione personale, sottolineando come il loro sviluppo possa avvenire nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale. Per questo manuale, il riferimento più rilevante è rappresentato da **LifeComp**, il quadro europeo delle competenze personali, sociali e della capacità di “imparare a imparare”.

LifeComp descrive queste competenze come trasversali a tutti gli ambiti della vita, trattandosi inoltre di un quadro esplicitamente non prescrittivo: non indica agli educatori quali attività realizzare, ma **offre un linguaggio comune per riflettere su dimensioni quali autoregolazione, flessibilità, benessere, empatia, comunicazione, collaborazione, pensiero critico e capacità di gestire il proprio apprendimento**.

Nell'educazione degli adulti questo aspetto è particolarmente importante, perché i partecipanti non hanno bisogno soltanto di informazioni. Hanno spesso bisogno di contesti in cui poter esercitare fiducia in sé stessi, comunicazione, spirito d'iniziativa, adattabilità, cooperazione, regolazione emotiva e capacità di riflettere sull'esperienza.

Ciò è particolarmente vero nei contesti di apprendimento non formale, dove gli obiettivi sono frequentemente legati alla partecipazione, all'inclusione sociale, all'occupabilità, o anche alla *digital readiness*. Un workshop, un'attività di gruppo, un'esperienza di volontariato o un progetto di comunità possono tutti diventare **spazi in cui le life skills non vengono semplicemente spiegate, ma concretamente esercitate**.

I videogiochi possono inserirsi in questo quadro perché rappresentano oggi uno dei prodotti culturali digitali più diffusi nella vita quotidiana, nonostante siano ancora spesso considerati attività secondarie, infantili o poco produttive. Si tratta certamente di prodotti commerciali, ma questo non li rende irrilevanti dal punto di vista educativo. Come i film, i romanzi, la musica, lo sport o le attività di gioco di ruolo, possono creare **situazioni in cui le persone prendono decisioni, affrontano vincoli, interpretano il comportamento degli altri, gestiscono la frustrazione, coordinano le proprie azioni e immaginano alternative**. **La loro caratteristica distintiva è però l'interattività**: il giocatore non si limita a essere esposto a una storia o a un messaggio, ma è chiamato ad agire all'interno di un sistema che reagisce alle sue scelte.

È proprio per questo che un videogioco può rendere le life skills più visibili rispetto a un'attività esclusivamente verbale. Durante il gioco, infatti, un partecipante non si limita ad affermare di essere cooperativo, paziente o creativo: può trovarsi a dover cooperare, aspettare, improvvisare, spiegare, negoziare o riprovare mentre l'attività è in corso. Facendo sempre riferimenti ed esempi concreti, un partecipante potrebbe pianificare un percorso in ***No Man's Sky***, gestire risorse e routine in ***Stardew Valley***, coordinare movimenti e tempistiche nella modalità cooperativa di ***Portal 2***, oppure ancora comunicare sotto pressione in ***Keep Talking and Nobody Explodes***, affrontando infine scelte con implicazioni morali ed emotive in ***Life is Strange***, ***Detroit: Become Human*** o ***Tell Me Why***.

L'interesse educativo non risiede nel fatto che questi videogiochi contengano una lezione nascosta, ma nel fatto che possano collocare i partecipanti in **situazioni in cui determinate competenze diventano più facili da riconoscere, osservare e discutere**.

È quindi più corretto affermare che i videogiochi commerciali possono diventare contesti per lo sviluppo delle ***life skills*** quando l'attività viene progettata e condotta all'interno di un adeguato setting educativo. In questo contesto, il facilitatore può aiutare i partecipanti a fermarsi e riflettere non soltanto su ciò che hanno fatto, ma anche su come hanno giocato, in chiave multilivello.

Nel dettaglio, è opportuno ribadire che l**a competenza non è contenuta meccanicamente nel videogioco**: essa semmai emerge dalla relazione tra il titolo prescelto, il compito proposto, il gruppo e la riflessione che segue l'esperienza. Particolarmente significativo è anche il collegamento con le **competenze emotive** e con la **capacità di assumere il punto di vista degli altri**. Molti videogiochi invitano infatti i giocatori ad agire attraverso avatar o personaggi che possiedono storie, paure, responsabilità e prospettive diverse dalle proprie.

La ricerca sul rapporto tra **giocatori e personaggi**, sugli **avatar** e sulle **interazioni parasociali** ha evidenziato come il coinvolgimento emotivo nei confronti di figure di finzione possa influenzare il modo in cui i giocatori interpretano i personaggi, ne comprendono le motivazioni e si confrontano con punti di vista differenti.

Questo non significa che giocare a un videogioco narrativo renda automaticamente una persona più empatica, ma suggerisce che l'interazione con mondi e personaggi di finzione possa offrire agli educatori un terreno particolarmente utile per **riflettere su emozioni, conseguenze, dilemmi morali e capacità di assumere la prospettiva altrui**, spesso in modo meno diretto e meno difensivo rispetto a una discussione personale.

Per gli educatori, la domanda più pertinente sembra quindi sempre essere: **«che cosa può riconoscere questo gruppo attraverso questa attività?»**. Con un gruppo, un videogioco può aprire una riflessione sulla comunicazione, oppure sulla tolleranza alla frustrazione, sulla creatività o sull'autoregolazione emotiva. Lo stesso titolo può cioè sostenere obiettivi educativi differenti a seconda dei partecipanti, del setting, del compito proposto e del debriefing.

Per questo motivo è più utile parlare di competenze situate che di generiche soft skills. Una competenza diventa osservabile all'interno di una situazione concreta: un compito da portare a termine, un ruolo da assumere, una regola da rispettare, un problema da risolvere, un gruppo con cui negoziare o un momento di difficoltà da affrontare. Il compito dell'educatore consiste nell'accompagnare i partecipanti nel passaggio dall'azione alla consapevolezza, **dando un nome a ciò che è accaduto.** In un'attività di videogame-based education, un semplice «abbiamo giocato» può così trasformarsi progressivamente in «abbiamo preso decisioni, utilizzato strategie, gestito l'incertezza, ascoltato gli altri, modificato il nostro approccio e compreso qualcosa in più sul nostro modo di apprendere».

DALLE SOFT SKILLS ALLE COMPETENZE SITUATE

Le competenze nel contesto, non in astratto

Immaginiamo un workshop di educazione non formale per adulti, ad esempio dedicato alla comunicazione efficace o all'assertività. All'inizio dell'attività, il facilitatore pone alcune domande introduttive: quali aspettative hanno i partecipanti, in quali situazioni si sentono più sicuri, dove percepiscono maggiori difficoltà e quali contesti della vita quotidiana trovano più impegnativi. Durante questo primo confronto può emergere che diverse persone del gruppo giocano ai videogiochi, hanno giocato in passato, conoscono alcuni giochi online o riconoscono determinati titoli pur non considerandosi "gamer appassionati". Questa informazione non è affatto marginale. Indica infatti all'educatore che il gruppo condivide già **un terreno culturale digitale** dal quale è possibile partire per affrontare lo stesso obiettivo educativo da una prospettiva diversa.

È qui che le attività di videogame-based education diventano particolarmente utili. Non perché permettano di ricavare un profilo definitivo del partecipante, né perché sviluppino automaticamente una determinata competenza, ma perché creano una situazione concreta nella quale le competenze vengono messe in gioco, sperimentate e, talvolta, negoziate. Un videogioco propone un compito, assegna un ruolo, impone alcuni vincoli, fornisce un sistema di feedback e, molto spesso, richiede di coordinarsi con altre persone. L'educatore può così osservare come una competenza prende forma all'interno della situazione: non «questa persona è brava nel problem solving?», ma «che cosa accade quando la sua prima strategia non funziona?»; o ancora, non «questa persona è collaborativa?», ma «come si comporta quando qualcun altro ha bisogno di più tempo?»; non «questa persona è autonoma?», ma «in quali momenti agisce in autonomia e quando, invece, chiede supporto?».

Questa distinzione è particolarmente importante **quando i partecipanti portano con sé biografie, livelli di fiducia e rapporti con l'apprendimento molto diversi tra loro**. Alcuni adulti possono aver vissuto esperienze scolastiche o formative negative; altri possono tornare a studiare dopo molti anni di distanza dall'istruzione formale; altri ancora possono possedere solide competenze pratiche che raramente vengono riconosciute nei contesti educativi tradizionali. **La dimensione digitale di queste biografie viene spesso trascurata**, nonostante possa essere estremamente significativa: una persona può aver imparato l'inglese attraverso i videogiochi online, sviluppato capacità organizzative coordinando una gilda, affinato le proprie competenze comunicative nelle chat vocali, gestito risorse in un videogioco gestionale o imparato a cercare informazioni consultando tutorial, forum e comunità di giocatori.

Nel dettaglio, un'attività di videogame-based education situata può rendere più visibili queste competenze informali. Ai partecipanti non viene chiesto, fin dall'inizio, di definirsi, elencare i propri punti di forza o spiegare le proprie difficoltà. Vengono invece invitati a fare qualcosa insieme: pianificare, sperimentare, sbagliare, adattarsi, aiutarsi, aspettare, prendere decisioni, modificare la propria strategia o spiegare qualcosa a un altro partecipante. **Solo successivamente l'educatore li accompagna nel dare un nome a ciò che è accaduto**. In questo passaggio dall'azione alla riflessione, la competenza non viene presentata come un'etichetta astratta, ma come qualcosa che si è manifestato concretamente nell'esperienza.

Per fare solo alcuni esempi, un *sandbox* può diventare l'occasione per lavorare sulla creatività, ma anche sulla pianificazione, sulla negoziazione o sulla responsabilità condivisa. Un videogioco narrativo può stimolare una riflessione sull'empatia, ma anche sul processo decisionale, sulle conseguenze delle proprie scelte e sull'ambiguità morale.

Un videogioco cooperativo può offrire l'opportunità di lavorare sulla comunicazione, ma anche sulla gestione della frustrazione, sulla fiducia o sulla leadership. **Non esiste una corrispondenza automatica tra un videogioco e una specifica competenza**. Il compito dell'educatore è individuare un focus, osservare come il gruppo attraversa l'attività e aiutare i partecipanti a riconoscere quali competenze hanno effettivamente messo in campo.

Anziché chiedersi se un videogioco abbia "sviluppato la collaborazione", l'educatore può **domandarsi in quali momenti la collaborazione sia diventata necessaria**. Anziché stabilire se un partecipante "sia comunicativo", può osservare quando la comunicazione è risultata più chiara, più esitante, più efficace o più difficile. E invece di chiedersi se il gruppo "abbia risolto il problema", può essere più utile ricostruire quali strategie siano state sperimentate, abbandonate, modificate o condivise.

Questo piccolo cambio di prospettiva è importante perché avvicina maggiormente l'attività ai processi di apprendimento degli adulti: le persone non si limitano a ricevere contenuti, ma reinterpretano la propria esperienza e la collegano ai propri modi di agire, apprendere e partecipare.

Per questo motivo, l'espressione competenze situate risulta particolarmente efficace. Ricorda che le *life skills* non emergono nel vuoto, ma prendono forma in relazione a un compito, a un ruolo, a un gruppo, a una difficoltà, a una regola, a una scelta e a un momento di riflessione.

Nella videogame-based facilitation, il compito dell'educatore non è dimostrare che un videogioco abbia insegnato qualcosa, ma aiutare i partecipanti a riconoscere ciò che stava già accadendo mentre giocavano, trasformando quell'esperienza in una risorsa per ulteriori apprendimenti.

Per rendere questo approccio più facilmente applicabile, **la tabella riportata nella pagina seguente traduce alcune ampie aree di competenza in elementi situati che l'educatore può osservare durante un'attività di videogame-based education**. L'obiettivo non è classificare i partecipanti, ma offrire un supporto per condurre un debriefing più preciso e consapevole al termine dell'esperienza di gioco.

Competenza astratta	In un'attività di videogame-based education, osserva...	Spunti per il debriefing
Comunicazione	Come i partecipanti spiegano, chiedono chiarimenti, forniscono indicazioni o scelgono di rimanere in silenzio quando è necessario coordinarsi.	Che cosa ha reso la comunicazione più facile o più difficile?
Collaborazione	Come i compiti vengono distribuiti, rifiutati, negoziati o assunti dai partecipanti.	In quali momenti il gruppo ha avuto realmente bisogno di collaborare?
Problem-solving	Come i partecipanti reagiscono quando la prima strategia non funziona.	Che cosa è cambiato tra il primo tentativo e quello successivo?
Autonomia	Quando i partecipanti agiscono in autonomia e quando chiedono supporto.	In quali situazioni è stato utile agire in autonomia e in quali, invece, è stato necessario chiedere o offrire aiuto?
Adattabilità	Come i partecipanti reagiscono a nuove regole, agli errori, alla pressione del tempo o agli imprevisti.	Che cosa ha aiutato il gruppo ad adattarsi alla situazione?
Regolazione emotiva	Come vengono gestite la frustrazione, l'attesa, il fallimento e l'incertezza.	Che cosa è successo quando l'attività è diventata più difficile?
Assunzione della prospettiva altrui	Come i partecipanti interpretano ruoli, personaggi, compagni di squadra o punti di vista differenti.	L'attività ti ha aiutato a comprendere il punto di vista di un'altra persona?

IMMAGINAZIONE ATTIVA, RUOLI E MONDI NARRATIVI

Immaginare, scegliere e guardare da un'altra prospettiva

L'espressione immaginazione attiva può sembrare astratta, ma **nell'ambito della videogame-based education rimanda a qualcosa di molto concreto**: la possibilità di entrare in una situazione di finzione, assumere un ruolo, compiere delle scelte e riflettere successivamente su ciò che quelle scelte hanno reso visibile. In molti videogiochi, i partecipanti attraversano mondi immaginari, creano o scelgono un personaggio, decidono come agire in situazioni di incertezza e sperimentano temporaneamente prospettive che possono essere molto vicine, oppure molto lontane, dalla loro esperienza quotidiana.

Questo rappresenta uno degli aspetti educativamente più interessanti del gaming. **Un mondo narrativo crea una distanza, e proprio quella distanza può rivelarsi rilevante**. Parlare direttamente di sé non è sempre semplice, soprattutto nei contesti formativi, dove i partecipanti possono presentare livelli molto diversi di fiducia, sicurezza, competenza linguistica o familiarità con i contesti di apprendimento.

Un personaggio, un avatar, un dilemma narrativo o una situazione di gioco possono offrire invece un modo meno esposto per affrontare domande che rimangono comunque significative: come prendo decisioni? Come reagisco di fronte alle responsabilità? Quale ruolo scelgo? Che cosa tendo a evitare? Che cosa trovo difficile? Che tipo di persona divento quando la situazione non è "reale", ma mi chiede comunque di agire? Naturalmente questo non significa che gli educatori debbano interpretare gli avatar o le scelte di gioco come messaggi psicologici nascosti. Se un partecipante sceglie un "guerriero", un "costruttore" o semplicemente un avatar dall'aspetto insolito, ciò non implica automaticamente un significato preciso o predeterminato.

Il valore educativo risiede altrove: nell'utilizzare queste scelte come punto di partenza per il dialogo, la riflessione e il confronto. Perché hai scelto proprio quel ruolo? Ti era familiare oppure rappresentava qualcosa di insolito? Il gioco ti ha permesso di sperimentare qualcosa di diverso? Ti sei sentito più a tuo agio nel decidere autonomamente o nel seguire il gruppo? Avresti agito diversamente se le conseguenze delle tue scelte avessero coinvolto un altro giocatore?

Molti videogiochi commerciali si muovono già in questa direzione, pur non essendo stati progettati come strumenti educativi. In ***The Sims***, ad esempio, i giocatori costruiscono nuclei familiari, organizzano routine, modellano relazioni e immaginano possibili percorsi di vita, confrontandosi con temi quali la cura, il lavoro, lo spazio domestico, le aspirazioni e i conflitti. Ancora, in ***Baldur's Gate 3***, la creazione del personaggio, le scelte nei dialoghi e i dilemmi morali invitano a riflettere su identità, lealtà, potere, persuasione e conseguenze delle proprie azioni. In ***Disco Elysium***, il giocatore si confronta costantemente con memoria, fallimento, percezione di sé e voci interiori contrastanti, offrendo un esempio particolarmente ricco di decisione narrativa. In ***Animal Crossing***, l'espressione di sé passa attraverso la costruzione graduale di uno spazio personale e comunitario, nel quale cura, estetica, quotidianità e ospitalità diventano parte integrante dell'esperienza. In un ***MMO***, infine, l'assunzione di un ruolo non è soltanto narrativa ma anche funzionale: il modo in cui un giocatore interpreta il ruolo di healer, tank, DPS, crafter, mentor o membro di una gilda può diventare uno spunto per riflettere su responsabilità, appartenenza e cooperazione.

Per chi educa, il punto centrale è riconoscere che i mondi narrativi possono sostenere l'apprendimento riflessivo perché consentono ai partecipanti di sperimentare, in un contesto sicuro, ruoli, comportamenti e decisioni differenti.

Un videogioco può chiedere al giocatore di prendere una decisione difficile, negoziare con un personaggio, proteggere qualcuno più vulnerabile, gestire una comunità, prendersi cura di uno spazio, assumersi la responsabilità di un gruppo o, semplicemente, scegliere come desidera essere percepito. T**utti questi momenti possono successivamente diventare materiale di discussione, soprattutto quando l'educatore aiuta i partecipanti a passare dalla situazione narrativa a riflessioni più ampie sul senso di *agency*, sulla capacità di assumere il punto di vista altrui e sulla consapevolezza di sé**.

L'assunzione di ruoli è particolarmente significativa in questo contesto. Nella vita quotidiana, infatti, le persone tendono spesso a identificarsi con i ruoli che gli altri attribuiscono loro: quello silenzioso, quello competente, quello fragile, quello che aiuta sempre, l'emarginato, chi parla poco o chi finisce inevitabilmente per prendere il comando. I videogiochi possono temporaneamente allentare queste aspettative: una persona che normalmente evita ruoli di leadership può coordinare un piccolo gruppo perché il gioco le assegna un ruolo ben definito; chi è abituato a ricevere aiuto può diventare la persona che spiega una meccanica agli altri; chi raramente parla delle proprie emozioni può trovare più semplice riflettere su ciò che un personaggio ha provato, scelto o perduto. Tutto questo, da solo, non risolve i problemi, ma offre una prospettiva diversa dalla quale può prendere avvio la riflessione.

In questo senso, l'immaginazione attiva non rappresenta una forma di evasione dalla realtà, ma un utilizzo educativo della distanza che la finzione rende possibile. I mondi narrativi consentono di affrontare indirettamente temi profondamente reali: responsabilità, paura, cooperazione, esclusione, cura, ambizione, rabbia, fiducia, appartenenza e incertezza morale. La situazione immaginaria protegge il partecipante da un'esposizione immediata, permettendogli comunque di confrontarsi con esperienze che gli risultano riconoscibili.

Per i discenti, questo può essere particolarmente prezioso, perché rispetta le loro biografie ed evita di trasformare l'attività in una confessione personale o in una semplificata autovalutazione. **Il compito dell'educatore è mantenere questo processo ben ancorato all'esperienza**. Dopo una sessione di gioco, un'attività di creazione dell'avatar o una scelta narrativa, la discussione non dovrebbe spingere i partecipanti a rivelare più di quanto desiderino. Può rimanere vicina a ciò che è accaduto durante l'attività: che cosa ha fatto il tuo personaggio? Quali possibilità ti offriva il gioco? Che cosa hai scelto? Che cosa hai evitato? Che cosa ti ha sorpreso? Come avrebbe agito un'altra persona? Che cosa è cambiato quando hai osservato la situazione da un ruolo diverso?

A partire da queste domande, il gruppo può gradualmente collegare l'esperienza narrativa all'apprendimento, alla partecipazione sociale, alle competenze emotive e alla cittadinanza attiva.

In questo capitolo, l'immaginazione attiva viene quindi intesa come una risorsa pratica, interattiva e autenticamente educativa. Può aiutare gli educatori a utilizzare i mondi narrativi non come semplici elementi decorativi dell'apprendimento, né come contesti statici costruiti attorno a competenze predeterminate, come talvolta accade nei *serious games* progettati per raggiungere uno specifico risultato educativo (ad esempio, insegnare la sostenibilità ambientale o affrontare un determinato tema di educazione civica). **I videogiochi commerciali funzionano spesso in modo diverso: sono più aperti, meno lineari e maggiormente connessi alla dimensione esperienziale della crescita personale, della scelta e della consapevolezza adulta**.

SU COSA PUÒ LAVORARE L'EDUCATORE

Le abitudini di gioco come risorsa educativa

In molti contesti educativi e di facilitazione, le prime domande rivolte a un gruppo tendono a essere piuttosto tradizionali: come stai? Che cosa ti aspetti da questa attività? Che cosa vorresti migliorare? Quali difficoltà incontri più spesso? Sono domande utili, ma spesso lasciano in secondo piano una dimensione della vita quotidiana sempre più rilevante: **l'identità digitale delle persone, le loro abitudini online e gli spazi virtuali (ma profondamente culturali) che già abitano**. Se si prende sul serio il concetto di *digital readiness*, esso non dovrebbe riguardare soltanto la capacità di utilizzare strumenti, piattaforme o servizi digitali di base, ma anche il modo in cui gli educatori progettano e conducono le esperienze di apprendimento.

Da questo punto di vista, **chiedere ai partecipanti quali siano le loro abitudini di gioco può diventare un gesto educativo semplice ma significativo**. Non è necessario trasformarlo in un'intervista strutturata o in un lungo questionario: può entrare naturalmente nella fase iniziale di un workshop. A quali videogiochi giochi, se giochi? Preferisci giocare da solo, con gli amici, online o in locale? Ci sono titoli a cui torni quando vuoi rilassarti, competere, costruire, esplorare o semplicemente rimanere in contatto con gli altri? Segui streamer, eventi di esports, comunità su *Discord*, tutorial o spazi gestiti dai fan? Ti è mai capitato che un videogioco ti aiutasse a imparare qualcosa, esercitare una lingua, gestire lo stress, conoscere nuove persone o sentirti parte di una comunità?

Queste domande sono importanti perché le risposte raramente si riducono a un semplice elenco. Quando le persone parlano di ciò a cui giocano, finiscono spesso per raccontare anche **le proprie abitudini**, **le relazioni** che hanno costruito, **le competenze** sviluppate, le frustrazioni incontrate, i contesti di appartenenza e le preferenze personali.

Ad esempio, chi gioca a ***Football Manager*** potrebbe finire per parlare di pianificazione, strategie a lungo termine, statistiche e gestione delle risorse. Chi trascorre molto tempo su ***Roblox*** potrebbe descrivere spazi sociali, creatività, mondi generati dagli utenti e amicizie online. Un giocatore di ***Elden Ring*** potrebbe riflettere sulla difficoltà, sulla ripetizione, sul miglioramento progressivo e sulla perseveranza. **Questi elementi sono da intendere come occasioni educative**: piccoli punti di accesso per comprendere come una persona organizzi il proprio tempo, l'attenzione, il rapporto con la sfida, la socialità e il piacere.

Per gli educatori, tutto questo offre due diversi livelli di lavoro. Il primo riguarda ciò che i partecipanti fanno durante il gameplay, quando viene proposta un'attività strutturata. Il secondo riguarda ciò che raccontano delle proprie esperienze videoludiche, un aspetto spesso ancora più accessibile nelle fasi iniziali. Non tutti gli educatori organizzeranno immediatamente una sessione multiplayer, e non tutti i gruppi saranno pronti a parteciparvi, ma quasi tutti possono iniziare una conversazione sui videogiochi come parte della vita digitale quotidiana.

Nell'educazione degli adulti, questo rappresenta già un intervento significativo, perché riconosce il gaming come uno degli spazi informali nei quali molte persone hanno imparato, costruito relazioni, affrontato fallimenti, migliorato le proprie competenze, aiutato altri, gestito la frustrazione o acquisito fiducia al di fuori dei contesti educativi tradizionali. Nel dettaglio, non è quindi un caso che **i principali quadri europei sull'apprendimento permanente riconoscano esplicitamente che le competenze non si sviluppano soltanto nelle scuole, nei centri di formazione o nei corsi formali, ma anche attraverso esperienze non formali e informali lungo tutto l'arco della vita**.

Eppure, il gaming è spesso assente da questa riflessione, nonostante rappresenti uno degli ambienti digitali quotidiani in cui molte persone, soprattutto giovani adulti, trascorrono il proprio tempo, comunicano, cercano informazioni, seguono comunità e apprendono attraverso l'esperienza.

Questo non significa idealizzare il gaming né considerare automaticamente competente dal punto di vista digitale chiunque giochi ai videogiochi. Significa piuttosto riconoscere che, per una parte significativa degli adulti e dei giovani adulti di oggi, la *digital readiness* non si esaurisce nell'utilizzo di piattaforme istituzionali, della posta elettronica o dei principali strumenti di produttività. Comprende anche quelle culture digitali informali e partecipative attraverso cui le persone esercitano quotidianamente comunicazione, problem solving, esposizione linguistica, collaborazione, orientamento nelle comunità online e apprendimento autodiretto.

Questo è particolarmente rilevante nel caso dei giovani adulti, le cui biografie sono ormai profondamente intrecciate con il digitale. Non perché padroneggino automaticamente qualsiasi tecnologia, ma perché ambienti online, piattaforme mobili, social media, servizi di streaming e videogiochi hanno contribuito a modellare i modi ordinari di relazionarsi, cercare informazioni, rilassarsi, apprendere e sentirsi parte di una comunità. Da questa prospettiva, chiedere ai partecipanti delle loro abitudini videoludiche non rappresenta una deviazione rispetto ad altre possibili esigenze didattiche, ma un modo concreto per prendere sul serio la loro **biografia digitale informale** e collegarla al più ampio quadro dell'alfabetizzazione digitale.
Tornando al focus metodologico di questo capitolo, una volta riconosciuto il gaming come parte della biografia del partecipante, il passo successivo consiste nel comprendere quale relazione egli intrattenga con questa esperienza. Non tutti utilizzano i videogiochi nello stesso modo e non tutti cercano le stesse esperienze.

Come infatti già osservato, alcuni titoli sono associati alla sfida e al miglioramento progressivo, altri alla routine, alla collezione, alla calma, alla competizione, alla creatività, alle relazioni sociali, alla narrazione o alla cura. Un partecipante può tornare su ***Stardew Valley*** non perché sia un videogioco "educativo", ma perché il ritmo delle stagioni, le attività quotidiane e le relazioni con gli altri personaggi gli trasmettono un senso di ordine e continuità. Un altro può preferire ***Valorant*** perché offre un'esperienza intensa basata su precisione, tempi di reazione, classifiche e coordinamento della squadra, dove ogni errore è immediatamente visibile e ogni miglioramento può essere misurato.

Per l'educatore, questi elementi potrebbero rappresentare un punto di partenza per comprendere quale tipo di ponte educativo quel videogioco possa offrire.

Un altro elemento rilevante è l'architettura sociale del gioco. Un videogioco non è soltanto una storia o un insieme di meccaniche: organizza anche il modo in cui le persone possono incontrarsi, comunicare, collaborare, competere, osservare, aspettare o mettersi in gioco. Alcuni titoli richiedono squadre e comunicazione vocale, mentre altri permettono di osservare prima di partecipare. Alcuni puniscono severamente gli errori attraverso classifiche, punteggi pubblici o eliminazioni rapide; altri favoriscono una sperimentazione più lenta, la ripetizione e tentativi privati. Alcuni includono gilde, clan, sistemi di scambio, costruzione condivisa, matchmaking, profili pubblici o contenuti creati dagli utenti.

Tutti questi aspetti contribuiscono a definire il tipo di situazione educativa che può essere costruita attorno al consumo videoludico guidato. Uno sparatutto competitivo, ad esempio, offre condizioni molto diverse rispetto a un simulatore agricolo, un'avventura narrativa, un puzzle game cooperativo o un *sandbox*, e questa differenza è importante ancora prima che l'educatore inizi a progettare l'attività.

Anche il linguaggio che i partecipanti utilizzano per parlare dei videogiochi è un elemento importante. Il gaming possiede infatti un proprio vocabolario, che non rappresenta un semplice gergo decorativo. Espressioni come *grinding*, *carrying*, *ranking up*, *building*, *farming*, *healing*, *supporting*, *tilting*, *speedrunning* o *questing* descrivono spesso modi di concepire l'impegno, il ruolo, il successo, il fallimento, il tempo, il miglioramento e la cooperazione.
Chiedere ai partecipanti di spiegare il significato di questi termini può diventare, di per sé, una piccola attività formativa. Il partecipante assume il ruolo di chi possiede una conoscenza, l'educatore si pone in ascolto e il gruppo costruisce progressivamente un lessico condiviso attorno alla cultura videoludica.

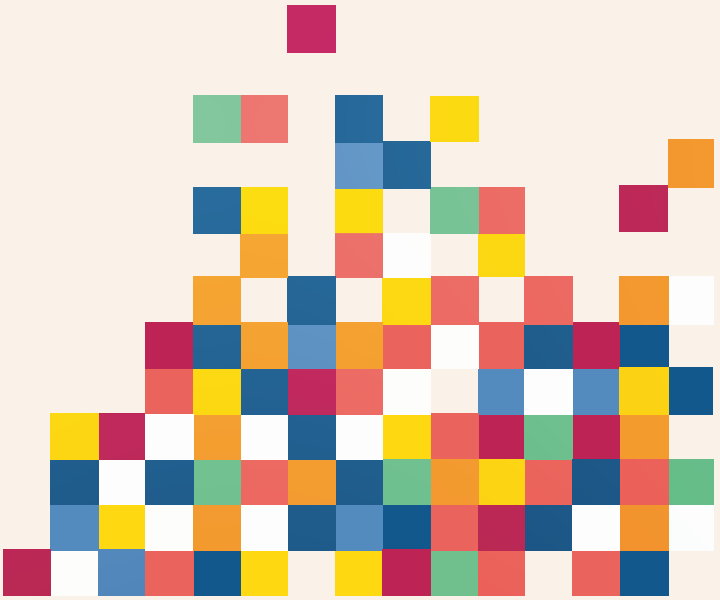
E ancora, gli educatori possono prestare attenzione alla distanza tra il partecipante e il ruolo che sceglie o descrive, poiché questa distanza può aprire interessanti spunti di riflessione sulle preferenze, sul senso di *agency* e sulla consapevolezza di sé. Alcuni tendono a scegliere ruoli che percepiscono come vicini alla propria immagine, mentre altri utilizzano i videogiochi per sperimentare posizioni che nella vita quotidiana sentono meno accessibili. Ad esempio, una persona che evita il confronto diretto potrebbe comunque apprezzare il gioco competitivo quando le regole sono chiare, condivise e delimitate dal contesto di gioco.
Osservazioni di questo tipo possono aiutare l'educatore a formulare domande più mirate e utili sotto il profilo formativo.

Un modo semplice per organizzare questa osservazione è il seguente:

Focus per educatori	Domande utili	Spunto educativo
Abitudini di gioco	A cosa giochi, e quando?	Routines, vite digitali, apprendimento informale
Modalità di gioco	Da solo, con amici online, in presenza?	Relazioni sociali, autonomia e senso di appartenenza
Motivazione e scelta	Perché proprio questo titolo?	Sfida, calma, creatività, controllo e cura
Ruolo preferito	Che cosa fai di solito nel videogioco?	Agency, responsabilità, identità e fiducia nelle proprie capacità
Comunità di gioco	Segui o interagisci con altri giocatori?	Partecipazione, apprendimento tra pari e cittadinanza digitale
Linguaggio	Quali parole usano i giocatori?	Media literacy, lessico condiviso e consapevolezza culturale
Trasferimento	C'è qualcosa di ciò che hai sperimentato nel videogioco che potrebbe esserti utile anche al di fuori di esso?	Riflessione, imparare a imparare e competenze civiche e sociali

ATTIVITÀ PRATICA #1

MAPPARE LE COMPETENZE COL GAMEPLAY



Gioco
Overcooked, Portal 2, Stardew Valley, Keep Talking and Nobody Explodes.

Focus educativo
Riconoscere le life skills: comunicazione, collaborazione, problem solving, regolazione emotiva, pianificazione.

Gruppo suggerito
4–8 partecipanti.

Durata
60–90 minuti.

SETTING

In presenza oppure online, a seconda del videogioco scelto. **L'attività funziona al meglio quando i partecipanti possono comunicare durante il gameplay** e confrontarsi sull'esperienza immediatamente al termine della sessione.

BRIEFING

L'educatore chiarisce che l'obiettivo dell'attività non è ottenere una buona prestazione nel videogioco, ma **riconoscere quali competenze vengono messe in gioco durante l'esperienza**. I partecipanti sono invitati a prestare attenzione a come comunicano, risolvono problemi, reagiscono agli errori, chiedono aiuto, sostengono gli altri e si adattano quando qualcosa non funziona.

ATTIVITÀ DI GIOCO

Il gruppo svolge una breve attività cooperativa o di problem solving, con una durata limitata e un livello di complessità tale da permettere ai partecipanti di concentrarsi sia sull'obiettivo di gioco sia sul modo in cui collaborano tra loro. In ***Overcooked***, ad esempio, l'attività può consistere nel preparare alcuni piatti sotto pressione, osservando come vengono distribuiti i compiti e come il gruppo reagisce agli errori o ai momenti di confusione. In ***Stardew Valley***, invece, può consistere nell'organizzare insieme una giornata di gioco, decidendo chi si occupa di irrigare i campi, raccogliere risorse, esplorare o pianificare i miglioramenti, con un'attenzione più rilassata alla pianificazione, alla routine e alla responsabilità condivisa.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante l'attività, l'educatore può concentrare la propria osservazione su come i partecipanti riconoscono e mettono in pratica le competenze man mano acquisite.

Domande utili per l'osservazione:

Quali competenze diventano visibili durante l'attività?
Chi spiega, coordina o sostiene gli altri?
Come reagisce il gruppo quando la prima strategia non funziona?
I partecipanti modificano il proprio approccio dopo un feedback o un fallimento?
I compiti vengono distribuiti in modo chiaro oppure emergono e si ridefiniscono durante il gioco?
Qualcuno mette in pratica una competenza senza riconoscerla o nominarla esplicitamente?

DOMANDE DI DEBRIEFING

Al termine della sessione, l'educatore aiuta il gruppo a collegare l'esperienza di gioco alle competenze messe in campo durante l'attività.

Domande suggerite:

Quale competenza hai utilizzato di più durante il gioco?
C'è stato un momento in cui la comunicazione è diventata indispensabile?
Come ha reagito il gruppo agli errori?
Qualcuno ti ha aiutato a capire che cosa fare?
Che cosa è cambiato tra il primo tentativo e quello finale?
Quale competenza potrebbe esserti utile anche al di fuori del gioco?
In quali situazioni della vita quotidiana potresti utilizzarla?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con gruppi meno esperti è consigliabile scegliere un videogioco più lento e tollerante, come ***Stardew Valley*** o ***Minecraft***, concentrando l'attenzione sulla pianificazione, sulla routine e sulla responsabilità condivisa. Con gruppi più sicuri e abituati al gaming, è invece possibile utilizzare un videogioco cooperativo più impegnativo, come ***Overcooked*** o ***Keep Talking and Nobody Explodes***, in cui comunicazione, gestione della pressione e distribuzione dei ruoli risultano più evidenti.
Qualora non sia possibile svolgere direttamente un'attività di gioco, l'educatore può utilizzare **un breve filmato di una sessione cooperativa** e invitare i partecipanti a individuare quali competenze emergono durante il gameplay.

NOTE PER LA REPLICABILITÀ

La stessa struttura può essere riutilizzata con qualsiasi videogioco che richieda ai partecipanti di agire, prendere decisioni, adattarsi o collaborare. **Ciò che dovrebbe rimanere costante è il processo di mappatura delle competenze**: prima si gioca, poi si ricostruisce ciò che è accaduto, si individuano le competenze messe in campo e le si collega a situazioni della vita quotidiana, del lavoro o della partecipazione sociale.

ATTIVITÀ PRATICA #2

AVATAR, RUOLI E PROSPETTIVE



Gioco
The Sims 4, Final Fantasy XIV, Animal Crossing, Life is Strange, Detroit: Become Human, Tell Me Why.

Focus educativo
Immaginazione attiva, assunzione di ruoli, prospettiva ed espressione di sé.

Gruppo suggerito
4–8 partecipanti.

Durata
60–90 minuti.

SETTING

In presenza oppure online. L'attività può basarsi su **una sessione di gioco**, **sulla creazione di un personaggio**, sull'analisi di una breve **sequenza narrativa** oppure su una discussione condivisa sugli **avatar** e sui **ruoli scelti** dai partecipanti.

BRIEFING

L'educatore spiega che l'attività si concentra su personaggi, ruoli e scelte. **Ai partecipanti non viene chiesto di "rivelare" sé stessi attraverso un avatar, ma di utilizzare una situazione narrativa come uno spazio più sicuro per riflettere sul processo decisionale, sul senso di responsabilità, sulle preferenze e sul proprio punto di vista**. L'obiettivo è esplorare ciò che un determinato ruolo consente al giocatore di fare, evitare, sperimentare o comprendere da una prospettiva diversa.

ATTIVITÀ DI GIOCO

I partecipanti scelgono o creano un personaggio, un avatar o un ruolo, a seconda del videogioco selezionato. In ***The Sims 4***, ad esempio, l'attività può consistere nella creazione di un personaggio con specifiche aspirazioni, abitudini e relazioni. In ***Baldur's Gate 3***, può prevedere una discussione sulla creazione del personaggio, sul background, sulla classe e sulle prime scelte di dialogo. In un videogioco narrativo come ***Life is Strange***, i partecipanti possono invece analizzare una breve scena e riflettere su ciò che le diverse scelte rivelano in termini di responsabilità ed empatia. **L'attività dovrebbe rimanere semplice**: scegliere un ruolo, osservare quali possibilità quel ruolo offre all'interno del gioco e riflettere su come quella posizione modifichi il modo di vedere e interpretare la situazione.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

L'educatore dovrebbe concentrare la propria osservazione sul modo in cui i partecipanti si rapportano ai ruoli, ai personaggi e alle scelte narrative.

Come già evidenziato in questo capitolo, l'obiettivo educativo non è interpretare l'avatar, ma **osservare come ciascun partecipante utilizza la situazione narrativa**: se sceglie un ruolo familiare o insolito, evita il conflitto, si assume responsabilità, si prende cura degli altri, ricerca il controllo o prova ad adottare un'altra prospettiva.
Possibili elementi da osservare:

- Il ruolo o il personaggio scelto.
- Le motivazioni della scelta.
- Le reazioni a dilemmi morali o relazionali.
- La preferenza per controllo, cura, esplorazione, potere, umorismo o sicurezza.
- Il modo in cui descrivono emozioni, obiettivi o limiti del personaggio.
- L'eventuale collegamento tra la situazione narrativa e l'esperienza quotidiana.

DOMANDE DI DEBRIEFING

Al termine della sessione, l'educatore aiuta il gruppo a passare dal personaggio e dal ruolo alla riflessione, mantenendo la discussione ancorata all'esperienza narrativa.

Domande consigliate:

Perché hai scelto questo personaggio, questo ruolo o questa opzione?
Questo ruolo rispecchiava il tuo modo abituale di agire oppure era diverso?
Che cosa ti ha permesso di sperimentare, decidere o evitare il gioco?
Il punto di vista del personaggio ha cambiato il modo in cui hai interpretato la situazione?
C'è stata una scelta che hai percepito come difficile o ambigua?
Quali conseguenze ha avuto la tua scelta all'interno del gioco?
L'attività ti ha aiutato a comprendere il punto di vista di un'altra persona?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con gruppi che non sono ancora pronti per un'attività di gioco diretta, **l'educatore può utilizzare screenshot, schermate di creazione del personaggio, trailer o brevi clip di gameplay**, invitando i partecipanti a discutere ruoli e scelte da una prospettiva esterna. Questa soluzione può risultare particolarmente utile quando il tempo a disposizione è limitato oppure quando non sono disponibili dispositivi o account di gioco.
Con partecipanti meno sicuri di sé, l'attività può rimanere interamente sul piano della finzione: il gruppo riflette su ciò che un personaggio potrebbe provare, scegliere o evitare, senza collegare direttamente la discussione all'esperienza personale. Con gruppi più preparati o a proprio agio, l'educatore può introdurre progressivamente domande relative al senso di *agency*, ai processi decisionali, all'empatia e alla capacità di assumere il punto di vista degli altri.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

La stessa struttura può essere adattata a numerosi videogiochi narrativi, di ruolo, di simulazione o basati sulla creazione e personalizzazione di avatar. **Ciò che dovrebbe rimanere costante è il setting educativo**: un ruolo o una scelta collocati all'interno di una situazione narrativa, una distanza sicura rispetto all'autorivelazione diretta e una discussione riflessiva sul senso di agency, sulla capacità di assumere prospettive diverse, sulle conseguenze delle proprie scelte e sulla consapevolezza di sé.

DEBRIEFING E TRASFERIMENTO

Dal gameplay all'apprendimento nella vita quotidiana

Dopo aver realizzato attività come quelle proposte in questo capitolo, **il debriefing rappresenta il momento in cui l'esperienza di gioco si trasforma in esperienza educativa**. Non dovrebbe limitarsi a verificare se i partecipanti si sono divertiti, hanno vinto la partita o completato il compito. Questi aspetti possono essere utili per avviare la conversazione, ma **il punto centrale è un altro**: aiutare il gruppo a ripercorrere quanto accaduto e a riconoscere le competenze, le scelte, le reazioni e le modalità di partecipazione emerse durante l'attività.

Nel contesto di un laboratorio di educazione degli adulti, questo passaggio è particolarmente importante, perché **le attività di videogame-based education non vengono proposte come semplici momenti di intrattenimento, ma come strumenti per favorire lo sviluppo di competenze**. Il debriefing permette di collegare la sessione di gioco all'obiettivo educativo del workshop: comunicazione, collaborazione, processo decisionale, regolazione emotiva, creatività, capacità di assumere prospettive diverse, fiducia nelle proprie competenze digitali o partecipazione sociale.

L'educatore non deve necessariamente affrontare tutte queste dimensioni ogni volta. **Un buon debriefing è generalmente selettivo**: segue ciò che è emerso durante l'attività, tiene conto delle caratteristiche del gruppo e rimane coerente con il focus educativo definito in precedenza.

Domande per riconoscere le competenze

Che cosa richiedeva l'attività al gruppo, oltre al semplice fatto di giocare?
C'è stato un momento in cui qualcuno ha messo in pratica una competenza prima ancora di riconoscerla come tale?
Come ha fatto il gruppo a capire che cosa doveva fare?
Che cosa è cambiato tra il primo tentativo e quelli successivi?
Quali strategie sono emerse spontaneamente?
L'aiuto è stato richiesto, offerto, rifiutato o accettato?
A quale competenza daresti un nome, ripensando ora all'esperienza?

Domande sui ruoli e sull'assunzione di prospettive

Quale ruolo ti sei trovato ad assumere durante l'attività?
Quel ruolo è stato scelto da te, assegnato dal gioco o è emerso dalle dinamiche del gruppo?
Hai agito in un modo che ti era familiare oppure il gioco ti ha portato ad assumere una posizione diversa?
C'è stato un momento in cui hai dovuto considerare i bisogni di un altro giocatore o di un personaggio?
Una scelta ti è sembrata diversa dopo aver preso in considerazione un altro punto di vista?
Che cosa ti ha permesso di fare, evitare o comprendere il ruolo che hai assunto?

Domande sulle competenze emotive

In quale momento è diventato più facile o più difficile rimanere coinvolti nell'attività?
Come ha reagito il gruppo quando qualcosa è andato storto?
C'è stato un momento di frustrazione, pressione, incertezza o soddisfazione che ha modificato il modo di giocare del gruppo?
Che cosa ha aiutato i partecipanti a proseguire?
Qualcuno si è fermato, ha ricominciato, ha aspettato, ha spiegato qualcosa o ha incoraggiato gli altri?
Che cosa potrebbe aiutare il gruppo a gestire meglio le difficoltà in una futura attività?

Domande per la trasferibilità:

In quali altri contesti potrebbe esserti utile questa competenza: nell'apprendimento, nel lavoro, nel volontariato, nella vita di comunità o nelle relazioni quotidiane?
L'attività ti ha ricordato situazioni in cui le persone devono collaborare, prendere decisioni, aspettare, negoziare o assumersi responsabilità?
Che cosa ha reso il videogioco più facile da discutere rispetto a un'attività esclusivamente basata sul dialogo?
Quale aspetto dell'esperienza potrebbe esserti utile anche al di fuori del gioco?
Che cosa manterresti, cambieresti o adatteresti se questa attività venisse riproposta a un altro gruppo?

BREVE CHECKLIST PER L'EDUCATORE

Questa checklist finale è pensata per supportare gli educatori che desiderano utilizzare attività basate sui videogiochi **senza trasformarle in laboratori eccessivamente tecnici**. L'obiettivo è mantenere chiaro il setting educativo: un videogioco adeguato, un'attività realistica, un gruppo consapevole di ciò che sta facendo e un debriefing che aiuti i partecipanti a collegare l'esperienza di gioco ai processi di apprendimento.

Prima dell'attività:

- Il videogioco o la sequenza selezionata sono adeguati al livello di familiarità del gruppo con il digitale?
- L'attività è sufficientemente semplice da poter essere svolta, osservata e discussa nel tempo a disposizione?
- L'obiettivo educativo è chiaro (ad esempio: mappatura delle competenze, assunzione di ruoli, assunzione di prospettive, regolazione emotiva, creatività o un altro obiettivo specifico)?
- I partecipanti hanno compreso che l'attività non mira a valutare la loro abilità nel videogioco?
- Sono previsti ruoli significativi anche per chi preferisce non giocare subito, come osservatore, pianificatore, facilitatore o coordinatore della discussione?

Durante l'attività:

- Il focus dell'osservazione è sufficientemente circoscritto da rimanere gestibile?
- I partecipanti hanno la possibilità di contribuire in modi diversi, ad esempio giocando, osservando, pianificando, spiegando, sostenendo gli altri o riflettendo?
- Qualcuno incontra difficoltà a causa di una minore esperienza videoludica, di barriere linguistiche, dell'ansia o di una ridotta fiducia nelle proprie capacità?
- Ruoli, scelte e competenze stanno emergendo in modo osservabile, senza essere oggetto di interpretazioni eccessive?
- Il videogioco continua a sostenere l'obiettivo educativo oppure la sessione sta diventando troppo tecnica, competitiva o confusa?

Dopo l'attività:

- Ai partecipanti è stato dato spazio sufficiente per descrivere quanto accaduto con le proprie parole?
- Il gruppo ha individuato almeno una competenza, un ruolo o una strategia emersi durante il gioco?
- Il debriefing ha collegato l'attività alla vita quotidiana, all'apprendimento, al lavoro o alla partecipazione sociale?
- La discussione si è svolta in un clima sicuro, senza spingere i partecipanti a condividere informazioni personali?
- L'attività può essere semplificata, adattata o riutilizzata con un altro gruppo?

GAMING, ANSIA E ISOLAMENTO SOCIALE



01.

Il gaming può offrire un accesso più graduale alla partecipazione per le persone che trovano difficile l'interazione sociale diretta. Un'attività condivisa, un avatar, una chat o un ambiente di gioco familiare possono ridurre la pressione dell'esposizione personale immediata, permettendo ai partecipanti di inserirsi progressivamente, interagendo e relazionandosi senza dover parlare subito di sé.

02. CONNESSIONE, ROUTINE E APPARTENENZA

Questo capitolo esplora **come il gaming possa favorire il contatto**, la continuità delle relazioni e il **senso di appartenenza**, in particolare per adulti e giovani adulti che vivono situazioni di **isolamento**, **ansia**, scarsa fiducia in sé o un **limitato accesso alla vita di comunità**. **In questa prospettiva, i videogiochi possono diventare piccole infrastrutture sociali**: spazi ricorrenti in cui le persone si incontrano, collaborano, si riconoscono reciprocamente, condividono routine e mantengono i legami attraverso attività comuni.

03. RISCHI, CONFINI E CURA EDUCATIVA

Il gaming può anche rafforzare dinamiche di evitamento, uso eccessivo o esclusione **quando non viene inserito all'interno di un adeguato setting educativo**. Per questo motivo, il capitolo si concentra su un utilizzo realistico dei videogiochi in ambito educativo, affrontando aspetti quali preparazione, moderazione, partecipazione graduale, definizione di limiti chiari e, quando necessario, invio ad altri servizi o professionisti. **L'obiettivo non è idealizzare il gaming, ma aiutare gli educatori a distinguere tra una partecipazione digitale che favorisce il benessere e situazioni in cui il videogioco diventa un'ulteriore forma di ritiro o isolamento**.

IL GAMING COME PUNTO DI ACCESSO A BASSA SOGLIA

Partecipare prima di esporsi

Ansia, isolamento sociale e ritiro sono termini che, in un manuale educativo, richiedono particolare cautela, perché possono riferirsi a esperienze molto diverse tra loro. In alcuni casi descrivono condizioni clinicamente rilevanti che richiedono un supporto specialistico; in molti altri, invece, rappresentano ostacoli che educatori, *youth worker* e professionisti dell'educazione degli adulti incontrano nella pratica quotidiana: partecipanti che evitano le attività di gruppo, giovani adulti che hanno perso fiducia nei contesti educativi o comunitari, persone che si sentono più sicure dietro uno schermo che in una stanza piena di altre persone, oppure adulti le cui reti relazionali sono diventate limitate, fragili o discontinue.

La Commissione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità sulla connessione sociale ha evidenziato come la solitudine e la disconnessione sociale siano fenomeni diffusi in tutte le fasce d'età e in tutte le aree del mondo. La solitudine riguarda circa una persona su sei a livello globale ed è particolarmente frequente tra adolescenti e giovani adulti.

Per questo motivo, il presente capitolo non utilizza ansia e isolamento come etichette diagnostiche, ma li considera sfide educative e sociali che influenzano la possibilità di una persona di accedere a un'esperienza di apprendimento, rimanervi coinvolta e trarne beneficio. Più nello specifico, **l'isolamento sociale** può riferirsi a un numero ridotto di relazioni o a una scarsa partecipazione alla vita di comunità; **la solitudine** riguarda maggiormente la percezione soggettiva; **il ritiro** può descrivere un progressivo allontanamento dai contesti sociali, educativi o lavorativi; **l'ansia**, soprattutto quando associata all'esposizione sociale, può rendere impegnative le normali attività di gruppo ancora prima che abbiano inizio.

Questi fenomeni non sono equivalenti, ma nell'educazione degli adulti possono produrre effetti molto simili: esitazione, evitamento, scarsa fiducia in sé, difficoltà nel chiedere aiuto, timore del giudizio o tendenza a rimanere ai margini del gruppo.

Il compito dell'educatore non è formulare diagnosi né risolvere situazioni di sofferenza psicologica. **Il suo ruolo consiste nel progettare contesti nei quali la partecipazione possa iniziare senza richiedere un'immediata esposizione personale**. Ad esempio, un educatore può accorgersi che un partecipante fatica a inserirsi nel gruppo, senza per questo dover stabilire "che cosa abbia".

Ciò su cui può intervenire sono invece le condizioni di accesso: il ritmo dell'attività, il tipo di compito proposto, la dimensione del gruppo, le regole, la prevedibilità del contesto, la possibilità di osservare prima di partecipare e modalità di coinvolgimento che non richiedano fin dall'inizio una condivisione personale. In questo senso, favorire la partecipazione rappresenta già una forma di cura educativa.

È proprio qui che il gaming, e più in generale la partecipazione digitale, possono assumere un ruolo significativo. Un videogioco può offrire un'attività condivisa prima di richiedere un'esposizione personale. Ad esempio, un partecipante che non si sentirebbe pronto a presentarsi in un giro di presentazioni potrebbe invece contribuire alla costruzione di un piccolo spazio in ***Minecraft*** o seguire un percorso cooperativo più rilassato in ***Sky: Children of the Light***. In tutti questi casi, il videogioco crea una **situazione mediata**: c'è qualcosa da fare, un ruolo da assumere, un piccolo obiettivo da raggiungere e uno schermo o un avatar che introducono una distanza protettiva, offrendo la possibilità di entrare in relazione senza trasformare immediatamente il partecipante nel centro dell'attenzione.
D'altra parte, il rapporto tra vita digitale, videogiochi, ansia e isolamento è estremamente complesso e controverso e non dovrebbe essere semplificato.

Gli ambienti online possono effettivamente sostenere la connessione sociale quando offrono continuità, interessi condivisi, riconoscimento reciproco e senso di comunità, ma **possono anche rafforzare isolamento, uso eccessivo, interazioni tossiche, evitamento o una dipendenza da routine digitali**.

I dati dell'OMS Europa (2024) sugli adolescenti, ad esempio, hanno evidenziato un aumento dell'uso problematico dei social media e hanno rilevato che i**l 12% degli adolescenti presenta un rischio di gaming problematico**. Questo indica la necessità di affrontare il videoludico con attenzione, senza presumere che sia sempre un'esperienza positiva o priva di rischi.

A livello europeo, anche le attuali riflessioni sull'educazione digitale si muovono in questa direzione. **La questione non viene più posta soltanto in termini di "tempo davanti allo schermo"**, come se il problema principale fosse esclusivamente il numero di ore trascorse online. **L'attenzione si è progressivamente spostata verso la qualità della partecipazione digitale**: se cioè gli ambienti digitali siano accessibili, inclusivi, sicuri, significativi e capaci di sostenere il benessere dei partecipanti.

Il Digital Education Action Plan 2021–2027 della Commissione europea, adottato nel 2020, rappresenta uno dei principali riferimenti politici in questo ambito. Il piano definisce una visione comune per un'educazione digitale di qualità, inclusiva e accessibile, con l'obiettivo di aiutare i sistemi educativi e formativi ad adattarsi all'era digitale. Per questo manuale, tale prospettiva è rilevante perché l'educazione digitale non viene intesa soltanto come formazione tecnica, ma anche come questione di inclusione, partecipazione e sviluppo delle capacità.
Una prospettiva simile emerge anche dal lavoro del **Joint Research Centre sul benessere nell'educazione digitale**.

In questo contesto, il benessere digitale viene descritto come un concetto ampio che comprende non solo salute mentale e fisica, ma anche inclusione ed esclusione, **divario digitale**, **stress**, **cyberbullismo**, **disinformazione** e **rafforzamento delle capacità di educatori e discenti**. In altre parole, la questione educativa non riguarda semplicemente il fatto che le persone utilizzino o meno le tecnologie digitali, ma quali condizioni tali tecnologie creino per l'apprendimento, la sicurezza, l'autonomia, le relazioni e la partecipazione.

Per gli educatori, questo significa che la domanda non è se l'interazione digitale sia positiva o negativa in sé. La domanda più utile riguarda il tipo di partecipazione che un ambiente digitale favorisce. Aiuta la persona ad avvicinarsi al contatto, alla fiducia in sé e a più ampie possibilità di relazione sociale, oppure la mantiene all'interno di una routine chiusa, sempre più difficile da interrompere? Il videogioco offre un modo accessibile per entrare in un gruppo oppure espone il partecipante a pressione delle classifiche, esclusione, molestie o competizione eccessiva? L'attività crea un ponte verso l'apprendimento e la vita comunitaria oppure diventa un'ulteriore attività isolata davanti a uno schermo?

Un'attività basata sui videogiochi può essere utile quando viene costruita attorno a questa idea di ponte. Non dovrebbe sostituire altre forme di supporto né spingere partecipanti vulnerabili verso ambienti rischiosi. Il suo valore risiede in passi piccoli e realistici: osservare prima di agire, entrare attraverso un ruolo, collaborare attorno a un compito, utilizzare un avatar o uno spazio narrativo per ridurre la pressione, comunicare attraverso l'attività prima di parlare direttamente di sé e collegare progressivamente l'esperienza digitale all'apprendimento, alla fiducia e all'inclusione sociale.
In questo capitolo, il gaming viene quindi considerato un possibile punto di accesso a bassa soglia: non una soluzione, ma un modo strutturato per rendere la partecipazione meno improvvisa, più mediata e più facilmente oggetto di riflessione.

ISOLAMENTO SOCIALE, ROUTINE E APPARTENENZA

Comunità digitali, rituali quotidiani e connessione mediata

Quando si parla di gaming e isolamento sociale, è utile ampliare lo sguardo oltre l'idea del semplice "giocare online con altre persone". **La vita digitale legata ai videogiochi è composta da molti livelli**: partite multiplayer, certamente, ma anche livestream, server *Discord*, discussioni su *Reddit*, fandom, guide, meme, fan art, accessi quotidiani, eventi stagionali, avatar, personaggi, luoghi narrativi e routine a cui le persone ritornano nel tempo.

Ciò significa che la partecipazione non inizia sempre con una conversazione diretta o con una sicurezza sociale immediatamente visibile; può iniziare attraverso il riconoscimento, la ripetizione, riferimenti condivisi e la sensazione di sapere già come abitare una piccola parte di un mondo digitale.

Per questo motivo, il capitolo deve considerare alcuni degli spazi online nei quali oggi prendono realmente forma le relazioni legate al gaming.
Per un educatore che opera nel 2026, la competenza digitale significa anche (se non soprattutto) avere una conoscenza di base degli ambienti informali nei quali i partecipanti possono già comunicare, apprendere, seguire comunità e costruire parti della propria identità sociale. In questo senso, il gaming appartiene al più ampio ambito della partecipazione virtuale: non significa semplicemente "usare internet", ma prendere parte ad ambienti online attraverso l'osservazione, il commento, la creazione, la richiesta di aiuto, la partecipazione alle comunità, la condivisione di conoscenze, la costruzione dell'identità e il mantenimento delle relazioni.

In ***Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*** (1992), Jenkins aveva già analizzato le comunità di fan non come pubblici passivi, ma come gruppi attivi nella produzione di interpretazioni, pratiche e materiali culturali attorno ai media a cui erano legati. Successivamente, in ***Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*** (2006), il medesimo autore ha collegato più direttamente la cultura partecipativa all'educazione ai media, descrivendola come una cultura caratterizzata da basse barriere all'espressione, possibilità di condivisione, forme di mentoring informale e senso di connessione sociale tra i partecipanti.

Un fandom, quindi, non è semplicemente un gruppo di persone a cui piace lo stesso videogioco. È **una comunità costruita attorno all'attaccamento a un prodotto**, **una storia**, **un personaggio**, uno streamer, un genere o un mondo narrativo, che spesso sviluppa un proprio linguaggio, umorismo, rituali e forme di riconoscimento reciproco. Attorno a videogiochi come ***Dragon Age***, ***Genshin Impact***, ***The Legend of Zelda***, ***Pokémon*** o ***League of Legends***, le persone possono creare fan art, guide, meme, teorie, mod, video, cosplay, gruppi di roleplay o reti di supporto. Per una persona che vive una situazione di isolamento sociale, questo non elimina necessariamente la solitudine, ma può rappresentare **una prima forma di riconoscimento**: altre persone comprendono gli stessi riferimenti, attendono lo stesso aggiornamento, discutono dello stesso personaggio o partecipano allo stesso evento ricorrente. Più nello specifico, quando oggi parliamo di fandom parliamo spesso anche di piattaforme come *Reddit* e *Discord*, perché molte comunità virtuali si organizzano proprio attraverso questi spazi. ***Reddit*** è una grande piattaforma composta da comunità tematiche più piccole chiamate subreddit, nelle quali gli utenti discutono interessi specifici, pongono domande, condividono esperienze e scambiano consigli. *Reddit* stesso descrive i propri subreddit come "comunità più piccole create e moderate dagli utenti all'interno della piattaforma più ampia".

Discord funziona in modo diverso. È una piattaforma di comunicazione basata su server, canali, stanze vocali, video e messaggistica testuale, nata in stretta relazione con le culture videoludiche ma oggi utilizzata da molte tipologie di comunità piccole e attive. *Discord* si descrive come una piattaforma per costruire connessioni attraverso voce, video e testo, e i suoi stessi materiali sulla sicurezza fanno riferimento a genitori ed educatori, considerando la diffusione raggiunta tra giovani e gruppi legati al gaming.

In termini pratici, un server *Discord* può funzionare come **un luogo di incontro semi-privato**: le persone accedono, leggono gli annunci, entrano in un canale vocale, organizzano una serata di gioco, chiedono aiuto tecnico, condividono meme, discutono di un nuovo aggiornamento o semplicemente rimangono presenti in uno spazio nel quale vengono riconosciute attraverso nickname, avatar, umorismo e routine condivise.

Poi c'è ***Twitch***, che può apparire poco intuitivo a un educatore che non abbia mai avuto contatto con la cultura dello streaming: persone che guardano qualcun altro giocare, parlare, reagire, perdere, vincere, improvvisare e interagire con una chat in movimento continuo. Eppure non si tratta di una pratica marginale. I dati riportati da **Amazon Ads** indicano che Twitch raggiunge mediamente **35 milioni di utenti al giorno**, con circa il **70% degli utenti nella fascia 18-34 anni**, mentre **TwitchTracker** riporta oltre 20 miliardi di ore visualizzate sulla piattaforma nel 2024 e più di 2 milioni di spettatori medi contemporanei nel 2025.
Lo streaming introduce una forma specifica di connessione mediata. Uno spettatore può non giocare direttamente, ma seguire uno streamer, partecipare alla chat, riconoscere altri spettatori abituali e sentirsi parte di una comunità ricorrente. Gli studi sui media descrivono spesso questo fenomeno attraverso il concetto di **interazione parasociale**, ovvero una relazione percepita unilaterale o parzialmente unilaterale con una figura mediatica.

Nel caso dello streaming, questa relazione è più complessa rispetto alla televisione tradizionale, perché lo streamer può rispondere ai messaggi, leggere i nomi degli utenti, reagire alla chat e creare una sensazione di presenza condivisa. **Per gli educatori, il punto non è ridicolizzare questa relazione definendola "finta", né considerarla equivalente a un'amicizia reale**, ma comprendere che può diventare parte della routine quotidiana di una persona, della sua esposizione linguistica, del suo intrattenimento, della regolazione emotiva o del senso di appartenenza.

Un'altra parola chiave, in questo contesto, è routine. In molti videogiochi, soprattutto nei *live-service game*, negli *MMO*, nei simulatori agricoli, nei giochi mobile e nei titoli *gacha*, i giocatori tornano regolarmente perché il gioco è strutturato attorno ad appuntamenti ricorrenti (come le già citate categorie di *daily quests*, *login rewards*, eventi stagionali, *raid*, incontri di gilda, partite classificate, *banner* a tempo limitato e molto altro). Questo aspetto può essere criticato quando diventa compulsivo, manipolatorio o difficile da interrompere, ma può anche offrire continuità.

Un accesso quotidiano ad ***Animal Crossing***, un raid programmato in ***World of Warcraft***, una sessione ricorrente con amici in ***Rocket League*** o le attività giornaliere in giochi come ***Honkai: Star Rail*** o ***Wuthering Waves*** possono contribuire a strutturare il tempo e creare un appuntamento sociale o emotivo prevedibile. La prevedibilità può essere significativa quando le routine offline sono fragili, discontinue o emotivamente impegnative. Questo riguarda anche i videogiochi single-player, perché non tutte le relazioni significative contemplano necessariamente altri giocatori. Alcune persone sviluppano un forte legame con un avatar, un personaggio, un luogo, una colonna sonora, una comunità narrativa: tornare in un mondo di gioco familiare può aiutarle a **regolare il proprio stato emotivo**, **recuperare un senso di controllo** o **mantenere una continuità** con una propria narrazione personale.

L'educatore non dovrebbe interpretare eccessivamente questo legame, ma nemmeno considerarlo irrilevante. Se un partecipante descrive un videogioco come un luogo in cui si sente tranquillo, competente, riconosciuto o "a casa", questa informazione può offrire indicazioni sui tipi di ambienti, ritmi e ruoli che rendono più facile la partecipazione.

In sintesi, queste routine e comunità digitali possono essere considerate parte del mondo sociale informale del partecipante. Un facilitatore non deve necessariamente entrare in ogni server *Discord*, conoscere ogni meme o seguire ogni streamer, ma dovrebbe saper porre domande utili: quali spazi frequenti, chi trovi abitualmente lì, che cosa fate insieme, che cosa ti fa sentire incluso, che cosa ti porta ad allontanarti, quando questa routine ti aiuta e quando invece diventa troppo limitata?
Queste domande permettono di mantenere l'attenzione sulla qualità della partecipazione, invece che su un giudizio morale riguardo al consumo videoludico.

Il senso di appartenenza online dovrebbe quindi essere considerato una possibile risorsa, ma non una garanzia di benessere. Le comunità videoludiche possono offrire riconoscimento, apprendimento tra pari, umorismo, collaborazione, routine e forme di contatto a bassa pressione; possono però anche esporre a esclusione, molestie, confronto costante, pressione delle classifiche, comportamenti tossici e dipendenza dalla validazione digitale.

Il ruolo dell'educatore è mantenere l'attenzione su questa ambivalenza, senza spingere persone isolate a un ulteriore ritiro negli spazi digitali e senza svalutare le connessioni che già possiedono al loro interno. La questione pratica è comprendere se questi ambienti possano diventare ponti verso una partecipazione più ampia, maggiore fiducia e inclusione sociale, oppure se stiano funzionando come routine chiuse che rendono più difficile raggiungere altre forme di relazione.

QUANDO IL GAMING FAVORISCE LA PARTECIPAZIONE (E QUANDO NO)

Uso di supporto, evitamento e benessere digitale

Il gaming può sostenere la partecipazione quando offre ai partecipanti un modo accessibile per entrare in una situazione condivisa, soprattutto quando l'interazione diretta risulta inizialmente faticosa, poco sicura o troppo impegnativa all'interno di un percorso di apprendimento. In un contesto di educazione degli adulti, questo può avvenire attraverso un'attività cooperativa, un avatar familiare, un piccolo obiettivo comune o una routine online ricorrente che riduca la pressione di dover dimostrare immediatamente le proprie capacità sociali.

Per alcuni partecipanti, entrare in un'attività attraverso un videogioco può essere più semplice rispetto al parlare davanti a un gruppo o presentarsi a persone sconosciute, perché il primo contatto si costruisce attorno a qualcosa di condiviso e concreto, invece che attraverso un'immediata esposizione di sé.

Questo è uno dei motivi per cui le attività basate sui videogiochi possono risultare utili in contesti quali l'educazione non formale degli adulti, lo *youth work* e più ampi percorsi di inclusione sociale: possono modificare la forma della partecipazione prima ancora di richiedere un cambiamento nel livello di fiducia della persona.

In questo senso il videogioco, pur non eliminando ansia o isolamento, può tuttavia creare **uno spazio intermedio più sicuro** tra la persona e il gruppo, permettendo alla partecipazione di iniziare attraverso l'azione, la routine, l'osservazione o l'assunzione di piccole responsabilità.

Lo stesso meccanismo, tuttavia, può diventare problematico a seconda del modo in cui il videogioco viene utilizzato e dello spazio che occupa nella vita complessiva della persona. Per fare un esempio, una routine digitale all'interno di un live-service game può offrire struttura e continuità, ma può anche diventare **difficile da interrompere** quando ricompense quotidiane, eventi limitati nel tempo o aspettative del gruppo fanno percepire al giocatore di non poter saltare una sessione. Oppure ancora, un ambiente competitivo come ***Valorant*** o ***EA Sports FC*** può offrire ad alcuni giocatori un forte senso di miglioramento e appartenenza, mentre per altri può aumentare pressione, vergogna o timore del giudizio. Del resto, anche una comunità ***Discord*** o una gilda possono offrire riconoscimento e senso dell'umorismo condiviso, ma possono anche trasformarsi in un mondo sociale ristretto se rappresentano l'unico luogo in cui la persona riesce a sentirsi partecipe.

È utile, a questo punto, chiarire alcuni concetti con parole semplici.

Evitamento significa utilizzare un'attività per allontanarsi da situazioni percepite come difficili, minacciose o emotivamente impegnative. Può offrire un sollievo nel breve periodo e non è necessariamente negativo; diventa però rilevante dal punto di vista educativo quando progressivamente restringe il mondo della persona, riducendo altre forme di contatto, apprendimento o responsabilità.

Uso eccessivo non significa semplicemente giocare molte ore, perché un tempo significativo dedicato a un videogioco può rientrare in un normale hobby o in una vita comunitaria. La domanda più importante riguarda piuttosto se il gaming inizi a sostituire il sonno, l'apprendimento, il lavoro, la cura di sé, le relazioni o altre attività significative. La definizione di ***gaming disorder*** proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nell'ICD-11 è utile proprio perché non si concentra esclusivamente sul tempo trascorso a giocare, ma su elementi quali la perdita di controllo sul comportamento, la crescente priorità attribuita al gaming rispetto ad altre attività e la continuazione nonostante conseguenze negative.

Un altro concetto utile è il **FOMO** (***fear of missing out***, ovvero la paura di essere esclusi o di perdere qualcosa). Nel gaming e nelle comunità online, il FOMO può emergere quando un giocatore si sente spinto ad accedere al gioco a causa di eventi a tempo limitato, ricompense giornaliere, contenuti stagionali, sistemi di classifica, appuntamenti di gruppo o il timore che gli altri possano progredire senza di lui. In sintesi, la difficoltà emerge quando la routine diventa difficile da negoziare, quando la persona percepisce di non riuscire a fermarsi o quando il videogioco genera pressione invece che supporto.

In una prospettiva più ampia, lo stesso videogioco può assumere significati molto diversi nelle vite delle persone.

Una routine può essere di supporto quando aiuta un partecipante a mantenere contatti, esercitare la comunicazione, sentirsi competente, tornare in un gruppo o avvicinarsi gradualmente ad altre attività; diventa invece più restrittiva quando compromette il sonno, sostituisce ogni altra forma di relazione sociale, genera forte disagio quando viene interrotta, aumenta i conflitti o rende ancora più difficile la partecipazione alla vita offline.

La domanda educativa, quindi, non è se una persona giochi, e nemmeno soltanto quanto giochi, ma se il gaming stia ampliando o restringendo le sue possibilità di partecipazione.

Questa distinzione è utile anche nella progettazione di attività di videogame-based facilitation. Se un gruppo comprende partecipanti vulnerabili, il punto di partenza più sicuro è generalmente un'attività a bassa pressione, cooperativa o riflessiva, piuttosto che un ambiente fortemente competitivo o basato su classifiche e prestazioni.

La sessione dovrebbe avere una **durata definita**, un obiettivo chiaro, un canale di comunicazione stabilito, alcune regole di base per l'interazione e un momento di debriefing nel quale i partecipanti possano descrivere che cosa l'attività ha rappresentato per loro. **Non si tratta soltanto di una questione organizzativa**: questi confini fanno parte della cura educativa, perché aiutano a evitare che l'attività diventi eccessivamente tecnica, intensa o socialmente rischiosa.

In termini pratici, l'educatore può chiedersi:

Questa attività sta aiutando il partecipante ad accedere a un mondo più ampio oppure lo mantiene all'interno di uno spazio più ristretto?

Sta creando un passo verso l'apprendimento, la fiducia e il contatto con gli altri, oppure sta principalmente rafforzando dinamiche di evitamento?

La persona termina l'attività sentendosi più capace di comunicare, collaborare o tornare nel gruppo, oppure più tesa, in difficoltà, esausta o dipendente dalla routine digitale?

Queste non sono domande diagnostiche, ma educative. Aiutano il facilitatore a comprendere se il gaming sta funzionando come un ponte verso una partecipazione più ampia, il benessere e l'inclusione sociale, oppure se l'attività debba essere rallentata, ridefinita, semplificata o collegata ad altre forme di supporto.

COSA OSSERVARE COME EDUCATORI

Leggere le abitudini di gioco come schemi di partecipazione

Dopo aver considerato sia gli aspetti di supporto sia i possibili rischi del gaming, la domanda pratica diventa più precisa: **a cosa dovrebbe prestare attenzione un educatore?** L'obiettivo non è stabilire se le abitudini videoludiche di una persona siano "normali" o "sbagliate", ma comprendere quale ruolo abbia il gaming nella sua vita quotidiana: se sostiene delle routine o assorbe completamente la persona, se aumenta la fiducia o genera pressione, se rappresenta una risorsa o un ostacolo.

Un utile punto di partenza riguarda lo spazio che il gaming occupa nella routine del partecipante. Come già evidenziato, giocare frequentemente non costituisce di per sé un segnale problematico. Molte persone giocano regolarmente nello stesso modo in cui altre leggono ogni sera, seguono uno sport, guardano serie televisive, frequentano una palestra, ascoltano podcast o partecipano a comunità online. La questione diventa più rilevante dal punto di vista educativo, come già menzionato, quando il gaming inizia a sostituire in modo rigido altre dimensioni della vita. Per un educatore, quindi, la domanda non è semplicemente "quante ore giochi?", ma piuttosto: "che cosa diventa più difficile fare a causa del gaming e che cosa invece il gaming rende possibile, che altrimenti potrebbe mancare?".

Il tempo dedicato al gioco, in questo senso, dovrebbe essere considerato insieme alla **capacità di controllo** e **flessibilità**. Un partecipante che gioca diverse ore nel fine settimana, ma riesce a interrompersi, mantenendo altre routine, può presentare una situazione molto diversa rispetto a chi gioca meno ore ma si sente incapace di interrompere una singola sessione, provando forte disagio.

Come già evidenziato nel paragrafo precedente, questo aspetto è particolarmente rilevante nei live-service game, nei sistemi classificati, nelle ricompense giornaliere e nelle attività online basate sui gruppi, dove il ritmo del gioco può diventare più forte del ritmo della persona. La questione educativa non riguarda soltanto l'intensità dell'esperienza, ma la **perdita di flessibilità**, in linea anche con la descrizione clinica del gaming disorder, che si concentra sulla difficoltà di controllo, sulla crescente priorità attribuita al gaming e sulla prosecuzione del comportamento nonostante conseguenze negative.

Un altro aspetto riguarda la dimensione emotiva associata al gaming. Anche in questo caso l'educatore non cerca una diagnosi nascosta, ma osserva la qualità dell'esperienza prima e dopo il gioco: la persona descrive il gaming come qualcosa di rilassante, stimolante, sociale e significativo, oppure lo associa prevalentemente a rabbia, vergogna, stanchezza, confronto, conflitto o alla sensazione di non riuscire a uscirne?

Un partecipante che racconta che un videogioco lo aiuta a recuperare dopo il lavoro o a mantenere i contatti con gli amici sta descrivendo una situazione diversa rispetto a chi dice di continuare a giocare perché non riesce a fermarsi, teme di perdere il proprio livello competitivo o si sente peggio dopo ogni sessione.
La qualità dell'ambiente sociale, già introdotta nella sezione precedente, diventa qui un ulteriore elemento concreto di osservazione. Un partecipante può far parte di una gilda, di un server ***Discord***, di una comunità ***Twitch***, di un subreddit o di un gruppo stabile di amici, ma l'educatore dovrebbe prestare attenzione al modo in cui quello spazio viene descritto. Gli errori vengono tollerati oppure trasformati in occasioni di colpevolizzazione pubblica? L'umorismo è inclusivo oppure si basa sull'umiliazione? È possibile prendersi una pausa senza subire conseguenze sociali? Esistono persone di riferimento, moderatori o regole condivise?

In un celebre titolo come ***League of Legends***, ad esempio, la chat testuale può essere uno strumento per coordinarsi, ma anche uno spazio in cui emergono insulti e attribuzioni di colpa; anche in ***Fortnite***, la chat vocale può sostenere un rapido lavoro di squadra, ma può anche esporre partecipanti meno sicuri a pressione, derisione o contatti indesiderati.
L'elemento rilevante non è quindi la piattaforma in sé, ma il clima che essa crea attorno alla partecipazione.

La questione dell'esposizione è strettamente collegata a questo aspetto.
Alcuni videogiochi e piattaforme richiedono ai giocatori di diventare visibili molto rapidamente: attraverso chat vocali, classifiche, profili pubblici, prestazioni di squadra, velocità di reazione o errori immediatamente osservabili. Per giocatori sicuri di sé questo può essere motivante; per altri, soprattutto per chi vive ansia, scarsa autostima o forme di ritiro sociale, può risultare eccessivo se richiesto troppo presto.

Un educatore che progetta un'attività videoludica dovrebbe quindi chiedersi se il gioco esponga i partecipanti prima che siano pronti. Una persona potrebbe essere in grado di partecipare a un'attività creativa o cooperativa, ma non sentirsi ancora a proprio agio nel parlare in chat vocale, giocare modalità classificate, entrare in matchmaking pubblico o assumersi la responsabilità di un errore che coinvolge l'intera squadra.
Anche il rapporto tra gaming e partecipazione offline merita attenzione, senza però assumere che la vita online sia automaticamente inferiore. Per alcuni partecipanti che vivono isolamento sociale, una comunità digitale può rappresentare il primo spazio in cui si sentono riconosciuti o competenti, considerare quello spazio come "non reale" rischierebbe di chiudere una porta invece di aprirla.
La domanda diventa quindi come utilizzare ciò che è già presente come un ponte verso altre forme di partecipazione: un percorso formativo, un'attività di volontariato, un gruppo locale, una routine più equilibrata o semplicemente una rete più ampia di relazioni.

La privacy rappresenta un ulteriore aspetto delicato, soprattutto con i giovani adulti. Molte persone tra i 20 e i 30 anni vivono ancora il gaming come un hobby che può essere percepito come infantile o socialmente sospetto, in particolare in contesti in cui l'identità adulta "seria" viene associata al lavoro, alla produttività e alla vita sociale offline. Per questo motivo, i partecipanti potrebbero non voler mostrare immediatamente i propri profili, chat, server, cronologia di gioco o amicizie online a un educatore, e non dovrebbero essere spinti a farlo.

La distinzione importante è quella tra **privacy** e **segretezza**: la privacy è legittima, mentre la segretezza diventa rilevante dal punto di vista educativo quando il gaming è circondato da vergogna, necessità di nascondersi o paura del giudizio.
Il compito dell'educatore non è quindi violare la privacy digitale dei partecipanti, ma creare un livello sufficiente di fiducia affinché possano discutere abitudini, routine ed emozioni senza dover mostrare account personali o conversazioni private.

Per ragioni pratiche, le cinque aree riportate di seguito possono aiutare gli educatori a organizzare la propria osservazione senza trasformare l'attività in una griglia di valutazione:

Area di attenzione	Cosa cerca di comprendere l'educatore
Routine e flessibilità	Se il gaming è un'attività tra le altre oppure se è diventato difficile da conciliare con il sonno, l'apprendimento, il lavoro, le relazioni o la cura di sé.
Effetti emotivi	Se il gioco renda solitamente il partecipante più sereno, più in sintonia con gli altri o più sicuro di sé, oppure più teso, imbarazzato, arrabbiato, esausto o chiuso in se stesso.
Qualità delle relazioni	Se gli spazi dedicati al gioco siano caratterizzati da sostegno e rispetto, oppure da insulti, esclusione, pressioni, dipendenza, molestie o paura di essere lasciati indietro.
Grado di esposizione	Se l'attività consenta una partecipazione graduale oppure spinga troppo rapidamente lo studente verso la chat vocale, le classifiche, l'esibizione in pubblico, la competizione o il giudizio sociale.
Connessione con la più ampia vita quotidiana	Se il gioco apra nuove strade verso l'apprendimento, la pratica linguistica, l'amicizia, la comunità o la partecipazione civica, oppure se sostituisca progressivamente altri possibili spazi.

Queste aree servono a mantenere l'attenzione dell'educatore sulla qualità della partecipazione. Nella videogame-based facilitation, l'obiettivo non è eliminare il gaming dalla vita del partecipante né considerarlo automaticamente positivo, ma **comprendere quale ruolo svolga nella sua esperienza**. In alcuni casi sarà una risorsa su cui costruire; in altri una routine fragile che necessita di confini più chiari; in altri ancora un segnale che la persona potrebbe aver bisogno di un supporto ulteriore rispetto al contesto educativo.

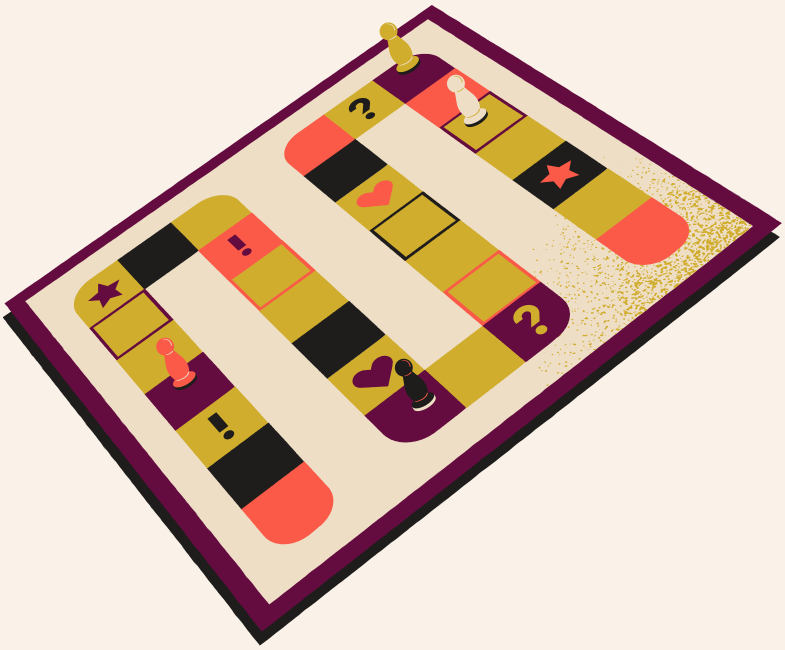
La risposta più utile è spesso concreta e proporzionata. Se la chat vocale crea troppa pressione, l'educatore può permettere l'uso della chat testuale, un ruolo di osservazione o una partecipazione senza interventi verbali. Se le modalità competitive aumentano l'ansia, l'attività può orientarsi verso esperienze cooperative, creative o caratterizzate da ritmi più lenti. Se una routine appare troppo rigida, il debriefing può esplorare ciò che accade prima e dopo il gioco, senza trasformare la discussione in un giudizio morale. Se emergono conflitti online, il gruppo può lavorare su regole comunicative, moderazione e gestione rispettosa del disaccordo.
Se invece il partecipante descrive una sofferenza significativa, una perdita di controllo o un forte ritiro dalla vita quotidiana, l'educatore non dovrebbe cercare di gestire la situazione da solo, ma seguire le procedure di tutela previste dall'organizzazione e coinvolgere il supporto adeguato.

Ciò a cui gli educatori dovrebbero prestare attenzione, quindi, non è il gaming come comportamento isolato, ma il gaming come parte di un più ampio modello relazionale e di interazione.

La stessa pratica digitale può cioè essere una risorsa, un elemento neutro o un fattore problematico a seconda del modo in cui si collega al tempo, alle relazioni, allo stato emotivo, all'autonomia e alla vita quotidiana della persona. È proprio in questo spazio che l'educazione degli adulti può intervenire in modo responsabile: non trattando i videogiochi né come sintomi né come soluzioni, ma interrogandosi su quali forme di contatto rendano possibili e quali, eventualmente, possano ostacolare.

ATTIVITÀ PRATICA #1

PRIMI PASSI NEL GIOCO CONDIVISO



Gioco
Palia, PowerWash Simulator, Unravel Two, Fall Guys, Lego Fortnite Odyssey.

Focus educativo
Interazione a bassa pressione, costruzione della fiducia, osservazione strutturata, cooperazione, inclusione sociale.

Gruppo suggerito
3–6 partecipanti.

Durata
45–75 minuti.

SETTING
In presenza oppure online. L'attività dovrebbe permettere **diversi livelli di partecipazione**: giocare, osservare, dare suggerimenti, gestire un piccolo compito, supportare un altro partecipante o entrare nell'attività dopo una prima fase di osservazione.

BRIEFING
L'educatore spiega che l'attività è progettata come un ingresso graduale nel gioco condiviso. Ai partecipanti non viene richiesto di ottenere buone prestazioni, parlare immediatamente o conoscere già il videogioco. **Possono iniziare osservando, seguendo un altro giocatore, assumendo un ruolo semplice o partecipando attivamente solo quando si sentono pronti**. L'obiettivo è rendere la partecipazione accessibile prima di richiedere forme di interazione più dirette.

ATTIVITÀ DI GIOCO
Il gruppo svolge una breve attività a bassa pressione, nella quale la cooperazione è utile ma non intimidatoria. In ***PowerWash Simulator***, i partecipanti possono pulire insieme un oggetto o un'area condivisa, dividendo le zone e procedendo con un ritmo tranquillo. In ***Unravel Two***, due giocatori coordinano i movimenti e si supportano attraverso semplici enigmi ambientali, mentre gli altri possono osservare e suggerire soluzioni. Se l'educatore sceglie ***Fall Guys***, l'attenzione dovrebbe essere rivolta esclusivamente alla partecipazione, nel quadro di una sfida in cui il fallimento è rapido, leggero e facilmente ripetibile. L'obiettivo non è infatti completare una missione, ma creare una situazione in cui i partecipanti possano entrare con tempi diversi e in cui il gruppo possa osservare le proprie dinamiche interne.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante l'attività, l'educatore può concentrarsi su come i partecipanti entrano nel compito condiviso e su come il gruppo crea spazio per diversi livelli di fiducia.

Elementi utili da osservare:

Chi preferisce osservare prima di partecipare?
Chi sceglie un compito piccolo o a basso rischio?
Chi segue un altro partecipante prima di agire autonomamente?
Chi utilizza gesti, testo, movimenti o suggerimenti invece della comunicazione vocale?
Chi aiuta gli altri a capire che cosa fare?
Il gruppo permette ritmi di partecipazione più lenti?
Qualcuno sembra essere spinto troppo rapidamente all'azione o all'esposizione?

DOMANDE DI DEBRIEFING

Al termine della sessione, l'educatore aiuta il gruppo a riflettere su ciò che ha reso la partecipazione più facile, sicura o difficile.

Domande consigliate:

È stato utile iniziare con un semplice compito condiviso?
Tutti hanno avuto un modo per partecipare?
Che cosa ti ha aiutato a capire quando e come entrare nell'attività?
C'è stato un momento in cui il gruppo ha reso più facile la partecipazione?
Qualcuno si è sentito sotto pressione, affrettato o lasciato indietro?
Quale tipo di supporto è stato utile senza diventare invadente?
Come potrebbe essere adattata questa attività per una persona che partecipa per la prima volta?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con partecipanti meno sicuri, il primo giro può includere ruoli di osservazione, visione condivisa dello schermo, chat testuale o forme di partecipazione non verbali. L'educatore può inoltre assegnare piccoli compiti a bassa pressione, come pulire un'area in ***PowerWash Simulator***, dare suggerimenti durante ***Unravel Two*** o supportare la navigazione in ***Fall Guys***.
Con gruppi più sicuri e abituati al gioco, l'educatore può introdurre gradualmente alcuni elementi di complessità, come un limite di tempo, un obiettivo condiviso o il compito di aiutare un nuovo partecipante a entrare nell'attività. In questo contesto è preferibile evitare modalità competitive o basate sulle classifiche, perché il focus è l'accesso alla partecipazione, non la prestazione.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

Questa attività può essere adattata ogni volta che l'obiettivo educativo è rendere la partecipazione più graduale e meno esposta. Il videogioco specifico può cambiare, ma la struttura dovrebbe mantenere la stessa progressione: **prima permettere ai partecipanti di osservare, poi offrire un ruolo piccolo e gestibile, e solo successivamente proporre forme di interazione più dirette**.
L'attività è particolarmente utile con gruppi in cui fiducia, ansia sociale o livelli differenti di competenza digitale possono rendere difficile una partecipazione immediata.

ATTIVITÀ PRATICA #2

MAPPARE LE ROUTINE E LE INTERAZIONI DIGITALI

Gioco
Abitudini di gioco, Discord, Twitch, Reddit, giochi live-service e comunità online.

Focus educativo
Benessere digitale, consapevolezza di sé, mappatura delle routine, contatto sociale, regolazione emotiva e partecipazione graduale.

Gruppo suggerito
4–10 partecipanti.

Durata
60–75 minuti.



SETTING

L'attività può essere svolta di persona o online e **non richiede la partecipazione diretta al gioco**. I partecipanti possono utilizzare carta, post-it, un foglio di lavoro stampato o una lavagna digitale condivisa per collocare le proprie routine nelle quattro aree. Il docente dovrebbe scegliere il formato che risulti meno imbarazzante per il gruppo, consentendo anzitutto una riflessione individuale.

BRIEFING

L'educatore spiega che l'attività **non mira a valutare** quanto i partecipanti giochino o utilizzino gli **spazi digitali**. L'obiettivo è quello di osservare con maggiore chiarezza le abitudini digitali: quali favoriscono il contatto, la serenità, l'apprendimento o il senso di appartenenza, e quali invece possono generare stress, stanchezza o isolamento.

ATTIVITÀ DI GIOCO

I partecipanti mappano le loro abitudini di gioco o digitali in quattro aree:

Contatto — spazi in cui si incontrano, collaborano o si sentono riconosciuti.
Tranquillità — attività che li aiutano a regolare le emozioni o a mantenere una routine.
Pressione — attività che generano stress, confronto, FOMO o conflitti.
Isolamento — routine che possono diventare difficili da interrompere.

Possono indicare giochi, piattaforme, abitudini o situazioni specifiche: «missioni quotidiane», «guardare *Twitch* prima di andare a dormire», «chat vocale su *Discord*», «partite classificate», «giochi per cellulare durante le pause», «guide su Reddit», «gioco in modalità giocatore singolo dopo il lavoro».

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante l'attività, il formatore può concentrarsi sul modo in cui i partecipanti descrivono il ruolo delle abitudini digitali nella loro vita quotidiana, senza chiedere loro di rivelare profili privati, chat o contenuti personali.

Elementi utili da osservare:

Quali abitudini vengono descritte come rilassanti o di sostegno?
Quali abitudini sono legate al contatto, al riconoscimento o al senso di appartenenza?
Quali attività generano pressione, confronto o paura di perdersi qualcosa?
Esistono spazi digitali dai quali risulta difficile allontanarsi o interrompere l'attività?
I partecipanti distinguono tra l'essere online e il sentirsi connessi?
Alcune abitudini favoriscono l'apprendimento, la pratica linguistica o la fiducia in sé stessi?
Esistono piccoli cambiamenti che i partecipanti ritengono realistici?

DOMANDE DI DEBRIEFING

Al termine dell'esercizio di mappatura, il formatore aiuta il gruppo a riflettere sulla qualità della propria partecipazione digitale, non solo sulla quantità di tempo trascorso online.

Domande consigliate:

Quale routine digitale ti aiuta di più?
C'è uno spazio in cui ti senti riconosciuto o atteso dagli altri?
Quale attività ti dà energia e quale invece te la toglie?
C'è una routine che diventa difficile interrompere o rinegoziare?
Qual è la differenza tra essere connessi e sentirsi meno isolati?
Un contatto online, un'abitudine o un interesse potrebbero diventare un ponte verso un'altra attività?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con partecipanti che potrebbero sentirsi esposti, **la mappatura può essere svolta in forma anonima** oppure utilizzando esempi fittizi invece delle proprie routine personali. L'educatore può preparare delle **schede con abitudini digitali comuni**, come "guardare stream", "daily quest", "chat *Discord*", "partite classificate", "giochi mobile prima di dormire" o "guide su Reddit", e chiedere al gruppo di collocarle nelle quattro aree senza fare riferimento diretto alle proprie esperienze.
Con gruppi più sicuri, i partecipanti possono creare una propria mappa personale e scegliere successivamente un elemento da discutere in coppia o in piccoli gruppi. L'attenzione dovrebbe rimanere sui comportamenti, sui confini e sulle possibili modifiche, non sul giudizio di specifici videogiochi, piattaforme o quantità di tempo trascorso davanti allo schermo.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

Questa attività può essere riproposta ogni volta che l'obiettivo didattico è quello di collegare il benessere digitale alla partecipazione nella vita quotidiana. **Non richiede una partecipazione diretta al gioco**, il che la rende adatta a gruppi con diversi livelli di esperienza nel campo dei videogiochi. Ciò che dovrebbe rimanere costante è la struttura riflessiva: mappare le routine, identificare ciò che favorisce o ostacola la partecipazione e scegliere un piccolo cambiamento in grado di rendere la vita digitale più equilibrata e connessa.

DEBRIEFING, LIMITI E LISTA DI CONTROLLO PER GLI EDUCATORI

Garantire che l'attività sia sicura, utile e proporzionata

Al termine di un'attività incentrata sui videogiochi, l'ansia e l'isolamento sociale, il debriefing dovrebbe aiutare i partecipanti a dare un senso all'esperienza vissuta senza trasformare la discussione in una rivelazione personale indesiderata.
L'educatore può mantenere la conversazione incentrata su ciò che è stato fatto, visto e provato durante l'attività, per poi passare gradualmente a riflessioni più ampie sulla partecipazione, la routine e il sostegno.

Domande generali per il debriefing

Cosa ha reso più facile partecipare all'attività?

C'è stato un momento in cui partecipare è sembrato più gestibile?

Quali forme di partecipazione erano possibili oltre al parlare o al giocare direttamente?

L'attività ha creato contatto, calma, pressione, stanchezza o qualcos'altro?

C'era una routine o uno spazio digitale che sembrava di sostegno?

C'era una routine che sembrava troppo impegnativa, ripetitiva o difficile da interrompere?

Che tipo di sostegno è stato d'aiuto senza risultare invadente?

Quale piccolo aggiustamento potrebbe rendere più facile la partecipazione la prossima volta?

Il formatore dovrebbe evitare domande che spingano i partecipanti a spiegare il proprio isolamento, la propria ansia o la propria vita privata online davanti al gruppo.
L'attenzione dovrebbe rimanere concentrata sull'attività, sulle condizioni di partecipazione e sulla qualità della routine digitale, non su diagnosi personali o confessioni.

Una discussione più sicura pone domande del tipo:

Cosa ti ha aiutato a partecipare?

Cosa ha reso il compito più facile o più difficile?

Che tipo di partecipazione ti è sembrata possibile?

Una discussione meno appropriata pone domande del tipo:

Perché ti senti isolato?

Perché eviti le persone?

Perché giochi così tanto?

I limiti sono anche di natura pratica: le attività dovrebbero avere una durata ben definita, un canale di comunicazione chiaro e un'opzione di uscita per i partecipanti che si sentono sovraccarichi. Se uno studente descrive un grave disagio, una perdita di controllo, un'autonegligenza, molestie o un livello di isolamento che va oltre il contesto educativo, **l'educatore non dovrebbe gestirlo da solo** e dovrebbe seguire le procedure di tutela o di segnalazione previste dall'organizzazione.

BREVE CHECKLIST PER L'EDUCATORE

Prima dell'attività

Il gioco o l'attività di mappatura scelti sono emotivamente accessibili per questo gruppo?

L'attività consente un approccio graduale, l'osservazione o ruoli in cui non è necessario parlare?

Sono stati spiegati i limiti di tempo, le regole di comunicazione e le opzioni di rinuncia?

L'attività è sufficientemente poco stressante per i partecipanti che soffrono di ansia, hanno scarsa fiducia in sé stessi o un'esperienza di gioco limitata?

Ho evitato formati competitivi o basati su classifiche se il gruppo non è pronto per affrontarli?

Durante l'attività

C'è qualcuno che si sente sovraccarico, messo sotto pressione o esposto troppo rapidamente?

I partecipanti sono in grado di prendere parte all'attività in modi diversi: osservando, mappando, suggerendo, giocando, scrivendo, sostenendo gli altri?

Il gruppo rispetta i diversi ritmi di partecipazione?

Le interazioni online o all'interno del gioco rimangono rispettose e contenute?

Devo rallentare il ritmo, semplificare l'attività o offrire un ruolo alternativo?

Dopo l'attività

I partecipanti sono riusciti a parlare dell'esperienza senza essere spinti a rivelare dettagli personali?

Il debriefing si è concentrato sulle condizioni di partecipazione piuttosto che sul giudicare le abitudini?

Abbiamo individuato un piccolo cambiamento, un sostegno o un limite che potrebbe favorire la partecipazione futura?

C'è qualche segno che la situazione richieda un sostegno che vada oltre l'attività stessa?

Questo formato può essere adattato in una versione più tranquilla, sicura o accessibile per un altro gruppo?

STRUMENTI PER LA VIDEOGAME-BASED EDUCATION



01.

Questo capitolo si concentra sulle condizioni pratiche che rendono possibile l'educazione basata sui videogiochi. Un gioco non diventa educativo solo perché è interessante o popolare: deve essere inserito in un contesto chiaro, con uno scopo ben definito, un formato accessibile, tempi realistici e un gruppo che comprenda come funzionerà l'attività.

02.

PIATTAFORME, ACCESSO E SICUREZZA

Il capitolo analizzerà gli aspetti pratici che rendono possibile lo svolgimento di una sessione: **dispositivi**, **account**, connessione a Internet, **cross-play**, giochi gratuiti o a basso costo, tempi di installazione, **accessibilità**, chat vocale, chat testuale e piattaforme online. Viene prestata **particolare attenzione alla privacy**, alla moderazione e alla sicurezza digitale, poiché un'attività basata sui videogiochi non dovrebbe esporre i partecipanti a rischi tecnici, sociali o emotivi non necessari.

03.

ALLESTIMENTO DI UNO SPAZIO DIDATTICO INTERATTIVO

L'obiettivo finale è aiutare gli educatori a preparare spazi in cui i partecipanti possano effettivamente giocare, osservare, comunicare e riflettere senza essere ostacolati da problemi tecnici o da un'esposizione non necessaria. L'obiettivo finale è aiutare gli educatori a preparare attività realistiche, accessibili e replicabili. **Ciò significa verificare la configurazione tecnica prima della sessione, scegliere il gioco giusto per il gruppo giusto, definire regole di comunicazione chiare, offrire ruoli alternativi per chi non partecipa al gioco e preparare un semplice piano B nel caso in cui i dispositivi, gli account o la connessione non funzionino come previsto**.

DALLA SCELTA DEL GIOCO AL CONTESTO EDUCATIVO

La scelta del gioco nell'ambito della progettazione didattica

Nella videogame-based education, la scelta del videogioco è già parte della progettazione educativa. Un facilitatore può conoscere molto bene un titolo, apprezzarlo personalmente o considerarlo culturalmente rilevante, ma **questi elementi non sono sufficienti per renderlo adatto a una specifica attività formativa**. Ciò che conta è il tipo di situazione che il videogioco può realisticamente creare con un determinato gruppo, in uno specifico contesto, all'interno di un tempo definito e con un certo livello di familiarità digitale. Questo aspetto è particolarmente importante perché i videogiochi commerciali non sono progettati in funzione dei bisogni degli educatori. Sono sviluppati per intrattenere, proporre sfide, mantenere il coinvolgimento dei giocatori, sostenere comunità, offrire sistemi di progressione, oppure ancora vendere contenuti aggiuntivi. Questo, pur non impedendo il loro utilizzo in contesti formativi, richiede che l'educatore debba selezionare un dato titolo con attenzione. Un videogioco può essere ben progettato, popolare e significativo per molti giocatori, ma risultare comunque inadatto a una specifica sessione educativa perché troppo lungo, troppo competitivo, troppo costoso, o semplicemente troppo complesso. **Il punto di partenza dovrebbe quindi essere esclusivamente l'obiettivo didattico**. Se lo scopo è lavorare sulla **cooperazione**, il videogioco dovrebbe creare una situazione in cui il coordinamento sia realmente necessario e osservabile. Se l'obiettivo è favorire una **partecipazione graduale**, dovrebbe permettere ruoli a basso rischio e diversi ritmi di ingresso. Se il focus riguarda **l'assunzione di prospettive**, **l'intelligenza emotiva** o la **consapevolezza civica**, il videogioco dovrebbe offrire personaggi, ruoli, scelte, dilemmi o situazioni sociali che possano essere discussi successivamente.

Lo stesso titolo può inoltre produrre effetti educativi molto diversi a seconda del gruppo. Un gioco competitivo può favorire la comunicazione, la pianificazione e il pensiero strategico tra partecipanti sicuri di sé, mentre può creare pressione o esclusione in un gruppo con scarsa fiducia nel digitale. E ancora, un gioco narrativo può certamente favorire la riflessione, ma può anche richiedere competenze linguistiche, resistenza nella lettura, prontezza emotiva o familiarità con determinate convenzioni narrative. Per questo motivo, la scelta del titolo dovrebbe essere legata non solo al tema didattico, ma anche alle biografie, alle abitudini e alle condizioni di partecipazione dei discenti.

Nell'educazione degli adulti, questo significa considerare le condizioni pratiche e culturali che influenzano l'accesso:

I partecipanti hanno già familiarità con i videogiochi oppure questa attività rappresenta il loro primo incontro strutturato con il gaming?

Giocano abitualmente su smartphone, console o PC?

Si sentono a proprio agio con interfacce in lingua inglese?

Sono in grado di creare account in sicurezza oppure questa procedura introdurrebbe barriere non necessarie?

Hanno accesso ai dispositivi e a una connessione stabile?

L'attività si svolgerà in aula, online, in un contesto misto o in uno spazio informale?

I partecipanti giocheranno direttamente, osserveranno una clip, analizzeranno un personaggio o parteciperanno attraverso uno schermo condiviso?

Queste possono sembrare domande tecniche, ma sono in realtà domande educative, perché determinano chi può effettivamente partecipare e in quale modalità.

L’accessibilità va inoltre intesa in senso ampio. Non si tratta solo di accesso per le persone con disabilità, sebbene questo rimanga essenziale. Riguarda anche l’inclusione digitale in senso più vasto: costo, disponibilità dei dispositivi, qualità della connessione, tempo di installazione, creazione dell’account, lingua, complessità dell’interfaccia, familiarità con i controller, carico sensoriale, esposizione ad altri giocatori e la possibilità di partecipare senza giocare immediatamente.

L’inclusione sociale oggi è plasmata anche dagli ambienti digitali, e un’attività che ignora queste barriere rischia di riprodurre l’esclusione proprio all’interno dello spazio che avrebbe dovuto ridurla. Un gioco free-to-play può sembrare accessibile perché non richiede un acquisto iniziale, ma può comunque includere sistemi di monetizzazione, progressioni complesse, rischi online o un lungo processo di inserimento. Al contrario, un gioco a pagamento può essere meno accessibile dal punto di vista economico, ma più facile da gestire in un laboratorio controllato.

La durata è un altro criterio fondamentale. Molti giochi sono strutturati attorno a una progressione a lungo termine, routine quotidiane, sistemi complessi o sessioni ripetute, mentre le attività didattiche spesso devono svolgersi nell’arco di 45, 60 o 90 minuti. Ciò non esclude giochi più lunghi o complessi, ma richiede all’educatore di selezionare un **segmento limitato** e significativo: una missione, un round, un’attività di costruzione, una fase di creazione del personaggio, una breve sfida cooperativa, una scelta narrativa o un’osservazione guidata.

In un workshop, l’unità didattica non è necessariamente il gioco nella sua interezza; è piuttosto la situazione specifica estratta dal gioco e contestualizzata ai fini dell’apprendimento.

Anche il livello di esposizione richiede attenzione. Alcuni giochi richiedono immediatamente ai giocatori di parlare nella chat vocale, reagire rapidamente, partecipare a partite pubbliche, accettare le classifiche, mostrare le proprie prestazioni o commettere errori davanti agli altri. Altri giochi consentono un’interazione più lenta, la comunicazione testuale, sessioni private, l’osservazione condivisa, compiti creativi o ruoli con minore pressione. Quando si lavora con principianti, partecipanti vulnerabili o gruppi con livelli di sicurezza disomogenei, il formatore non dovrebbe dare per scontato che giocare insieme sia automaticamente inclusivo. Un partecipante potrebbe aver bisogno di osservare prima, gestire un compito secondario, utilizzare il testo invece della voce o partecipare all’attività solo dopo che il gruppo ha compreso il ritmo di base.

Un processo di selezione pratico può iniziare con alcune domande: qual è lo scopo educativo dell’attività, che tipo di interazione produce questo gioco, quali barriere potrebbero presentarsi, quanta esposizione richiede, quanta preparazione è necessaria e che tipo di debriefing può seguire?

Se questi elementi non sono allineati, l’educatore non deve necessariamente abbandonare l’argomento. Lo stesso obiettivo educativo può essere affrontato attraverso un video di gameplay, uno screenshot, un’analisi di gruppo di una comunità di gioco o un’attività semplificata che non preveda il gioco vero e proprio.

Passare dalla semplice scelta di un gioco a un contesto educativo significa considerare il gioco come una componente di una situazione di apprendimento più ampia. Attorno ad esso devono esserci uno scopo, un gruppo, uno spazio, un arco di tempo, condizioni di accesso, regole di comunicazione, limiti di sicurezza e un momento di riflessione. Quando questi elementi mancano, anche un gioco molto interessante può rimanere solo un intrattenimento o diventare difficile da gestire; quando invece vengono preparati con cura, anche una sequenza di gioco breve e semplice può trasformarsi in un contesto educativo efficace.

SPAZI FISICI, ONLINE E BLENDED

Progettare l'ambiente che circonda l'attività

Una volta selezionato il videogioco, l'educatore deve ancora decidere dove e come l'attività verrà effettivamente realizzata. **Nella videogame-based education, lo "spazio" non coincide mai soltanto con la stanza fisica o con la piattaforma online**. Comprende l'intero ambiente nel quale i partecipanti accedono al gioco, comunicano, osservano, assumono ruoli, chiedono aiuto e successivamente riflettono su quanto accaduto.

Una sessione può fallire non perché il videogioco sia inadatto, ma perché il contesto attorno ad esso non è stato sufficientemente definito: i dispositivi non sono pronti, gli account non funzionano, la chat vocale crea pressione, i partecipanti non sanno se devono giocare o osservare, oppure l'educatore non dispone di modalità chiare per gestire il gruppo.
Un contesto in presenza, come un'aula, un centro giovanile o un laboratorio formativo, può sembrare più semplice da controllare perché educatore e partecipanti condividono lo stesso ambiente, e spesso è effettivamente così. Il facilitatore può cioè osservare le dinamiche del gruppo e individuare momenti di confusione, supportando i principianti e interrompendo l'attività quando necessario.

Allo stesso tempo, le attività videoludiche in presenza richiedono una preparazione molto concreta: un numero sufficiente di schermi, una connessione stabile, prese elettriche disponibili, controller o tastiere, account già verificati, spazio adeguato intorno ai dispositivi e una disposizione della stanza che permetta sia il gioco sia l'osservazione. Se quattro partecipanti stanno giocando mentre altri osservano, anche gli osservatori devono avere un ruolo chiaro; altrimenti rischiano rapidamente di diventare passivi o esclusi.

Gli ambienti online offrono possibilità diverse e presentano problemi differenti. Pur agevolando la partecipazione “a distanza”, tali sessioni richiedono tuttavia regole più solide e una facilitazione più chiara. I partecipanti devono sapere quale piattaforma verrà utilizzata, se il microfono è necessario, se la videocamera è richiesta, come chiedere aiuto, cosa accade in caso di disconnessione e quale tipo di comportamento è accettabile nella chat o nella comunicazione vocale. Senza queste indicazioni, lo spazio online può diventare rapidamente confuso.

Un contesto misto si colloca tra queste due modalità. Alcuni partecipanti possono trovarsi nella stessa stanza mentre altri partecipano da remoto; alcuni possono giocare direttamente mentre altri osservano attraverso uno schermo condiviso; un piccolo gruppo può utilizzare il videogioco, mentre un altro lavora su una scheda, una griglia di debriefing o un'attività riflessiva. I formati misti possono essere utili, ma richiedono una progettazione attenta perché l'educatore deve evitare di creare due livelli diversi di partecipazione: il gruppo "reale" presente nella stanza e i partecipanti da remoto, relegati al ruolo di semplici osservatori. In questo senso, se viene utilizzato un formato misto, i partecipanti a distanza dovrebbero avere un ruolo chiaro fin dall'inizio, ad esempio osservatore, verbalizzatore, lettore della mappa, facilitatore della discussione, moderatore della chat o responsabile del report finale.

La scelta dovrebbe quindi dipendere dall'obiettivo educativo e dalle condizioni del gruppo. Se l'obiettivo è introdurre principianti al gaming in un contesto protetto, un ambiente in presenza può essere preferibile perché l'educatore può offrire supporto immediato. Se invece lo scopo è esplorare la cooperazione attraverso la comunicazione vocale, un contesto online può essere più coerente. Se il gruppo presenta livelli molto diversi di familiarità, un formato misto può permettere ad alcuni partecipanti di osservare prima di giocare direttamente. **In ogni caso, il contesto dovrebbe ridurre barriere non necessarie invece di crearne di nuove**.

La comunicazione è una delle scelte progettuali più importanti. La chat vocale può rendere la cooperazione più rapida e naturale, ma aumenta anche l'esposizione: i partecipanti possono sentirsi giudicati per la propria voce, il proprio accento, il livello linguistico, le esitazioni o la scarsa familiarità con il vocabolario del gaming.

La chat testuale è più lenta, ma può risultare più sicura per alcuni gruppi e permette maggiore tempo per elaborare le risposte. Le attività basate sulla condivisione dello schermo riducono la necessità per ogni partecipante di gestire un dispositivo, ma possono concentrare il controllo nelle mani di un solo giocatore. **Non esiste un'opzione universalmente corretta**: l'educatore deve scegliere il canale comunicativo più adatto al livello di fiducia, alle competenze, al comfort sociale e alle abitudini digitali del gruppo.

Anche i ruoli senza gioco diretto fanno parte dello spazio educativo. Nella videogame-based education, partecipare non significa necessariamente che ogni persona debba giocare fin dal primo momento, e questo è particolarmente importante quando si lavora con adulti che hanno poca sicurezza digitale, vivono ansia, sono stanchi, non conoscono i videogiochi o sono riluttanti a esporsi davanti agli altri.

Anche la disposizione fisica dello spazio è particolarmente rilevante. Se i partecipanti sono disposti in file, l'attività può assumere l'aspetto di una presentazione invece che di un'esperienza condivisa. Se tutta l'attenzione è concentrata su un unico schermo, l'educatore dovrebbe chiarire se il gruppo sta osservando, analizzando, suggerendo o semplicemente aspettando il proprio turno. Anche dettagli apparentemente minimi possono influenzare l'inclusione: la possibilità di vedere lo schermo, ascoltare le istruzioni, raggiungere il dispositivo, sedersi comodamente, allontanarsi momentaneamente se ci si sente sovraccaricati o chiedere aiuto senza provare imbarazzo.

Per gli spazi online e misti vale una logica simile. Un server ***Discord***, una videochiamata, una lobby di gioco o una lavagna condivisa dovrebbero essere considerati spazi educativi, non contenitori neutrali. **Richiedono regole di accesso, norme comunicative, ruoli, limiti temporali e un momento di chiusura definito**. I partecipanti dovrebbero sapere se lo spazio resterà attivo dopo la sessione, chi lo modera, se sono consentiti messaggi privati, se è possibile fare screenshot e come segnalare disagio o comportamenti inappropriati.

Questi aspetti non sono semplici aggiunte burocratiche: contribuiscono a definire la sicurezza e la qualità della partecipazione.
In termini pratici, progettare lo spazio significa chiedersi quale tipo di partecipazione l'ambiente renda più facile o più difficile. La stanza permette il supporto in piccoli gruppi? La piattaforma online consente ai partecipanti più silenziosi di contribuire? Il canale comunicativo espone le persone troppo rapidamente? È possibile osservare senza provare vergogna? L'educatore può intervenire senza interrompere completamente l'attività? I partecipanti possono allontanarsi?

Queste domande aiutano gli educatori a passare da un'idea generica di "giocare insieme" a una progettazione più precisa dell'ambiente di apprendimento.

Come già sottolineato, lo stesso videogioco può funzionare in modi molto diversi a seconda della stanza, dei dispositivi, del canale comunicativo, della dimensione del gruppo, del ruolo degli osservatori, della possibilità di chiedere aiuto, del tempo disponibile e delle regole definite prima dell'inizio. Proprio per questo motivo, preparare lo spazio significa rendere l'attività comprensibile e gestibile ancora prima del momento ludico: i partecipanti devono cioè sapere dove si trovano, che cosa ci si aspetta da loro, in quali modi possono partecipare, come possono fare un passo indietro se necessario e come l'esperienza verrà discussa successivamente.

DISPOSITIVI, PIATTAFORME E ACCESSIBILITÀ

Condizioni di accesso prima dell'inizio dell'attività

Prima che un'attività basata sui videogiochi possa diventare educativa, deve essere concretamente accessibile. Può sembrare un aspetto ovvio, ma spesso è proprio questo il punto in cui una sessione perde chiarezza: il gioco non è stato installato, l'account richiede una verifica, il controller non è familiare, la connessione è instabile, l'interfaccia è in inglese, il dispositivo non supporta il titolo scelto oppure i partecipanti semplicemente non sanno da dove iniziare. Questi problemi possono sembrare secondari rispetto all'obiettivo educativo, ma determinano la possibilità per il gruppo di entrare nell'esperienza senza imbarazzo, ritardi o frustrazioni non necessarie.

Per questo motivo, **dispositivi e piattaforme devono essere considerati parte integrante del contesto didattico**. Giocare su **PC**, console o smartphone non crea infatti le stesse condizioni di accesso. Il gaming su PC può offrire flessibilità, condivisione dello schermo, titoli gratuiti, controlli tramite tastiera e mouse e un uso più semplice di strumenti esterni, ma richiede attenzione ai requisiti hardware, alle installazioni, agli aggiornamenti, agli account e ai diversi livelli di competenza digitale dei partecipanti.

Al contrario, le **console** possono essere più stabili e immediate una volta preparate, soprattutto in uno spazio condiviso, ma dipendono dalla disponibilità di controller, abbonamenti, account locali, schermi e dal numero di persone che possono giocare contemporaneamente.

Anche i **giochi mobile** possono risultare familiari a molti adulti e giovani adulti, ma introducono altre questioni: disponibilità di dispositivi personali, batteria, privacy, sistemi di monetizzazione, differenze tra sistemi operativi e accessibilità dei diversi smartphone.

L'educatore non deve necessariamente diventare un tecnico, ma l'attività non dovrebbe iniziare con una lunga serie di ostacoli evitabili. In un workshop, i pochi minuti dedicati alla creazione di account, alla reimpostazione delle password, al download di aggiornamenti o all'accoppiamento dei controller possono facilmente protrarsi e occupare l'intera sessione; per i partecipanti con scarsa dimestichezza con il digitale, ciò può anche dare l'impressione che l'attività sia già troppo difficile prima ancora che il lavoro didattico abbia inizio. **Un utile principio di preparazione consiste nel testare in anticipo l'intera catena di accesso**: dispositivo, connessione, account, versione del gioco, controller, audio, schermo, canale di comunicazione, procedura di accesso ed eventuali impostazioni di sicurezza o privacy che potrebbero presentarsi durante la sessione.

Il termine «account» merita particolare attenzione. Molti giochi commerciali richiedono la verifica tramite e-mail, la conferma dell'età, l'accesso alla piattaforma, l'autenticazione a due fattori o il collegamento a servizi esterni, e in un contesto educativo questo non è mai un passo puramente tecnico. Chiedere ai partecipanti di utilizzare account personali può esporre nomi utente, elenchi di amici, cronologia degli acquisti, tempo di gioco o altri elementi della loro identità digitale privata. Quando possibile, è più sicuro utilizzare account dedicati gestiti dall'organizzazione, accessi come ospite, modalità locali, dispositivi condivisi o attività basate su screenshot e clip. Se l'uso di account personali è inevitabile, i partecipanti dovrebbero esserne informati in anticipo e non dovrebbero essere costretti a mostrare il proprio profilo.

L'accessibilità economica è un altro aspetto della stessa questione. Un titolo può essere promettente dal punto di vista didattico, ma irrealistico se ogni partecipante deve acquistarlo, installarlo e creare un account prima della sessione. I giochi free-to-play possono ridurre il costo iniziale e sono quindi attraenti nei contesti didattici, ma "gratuito" non significa automaticamente accessibile, semplice o appropriato.

Alcuni giochi gratuiti sono infatti costruiti attorno a **microtransazioni**, *loot box*, meccaniche ***gacha***, *battle pass*, pubblicità, ricompense a tempo limitato, sistemi di progressione complessi o strategie di fidelizzazione che incentivano accessi ripetuti. Al contrario, un gioco a pagamento dal costo contenuto o già disponibile può talvolta risultare più semplice da gestire all'interno di un laboratorio controllato.

La domanda rilevante non è quindi soltanto se il videogioco abbia un costo economico, ma quale tipo di accesso, modello di monetizzazione e cultura della piattaforma introduca nello spazio educativo.

Alcune parole chiave aggiuntive possono aiutare gli educatori a leggere l'accessibilità in modo più preciso. Il **cross-play**, ad esempio, può essere utile quando i partecipanti utilizzano dispositivi diversi, perché permette a giocatori su PC, console e mobile di partecipare alla stessa sessione; tuttavia, può anche generare differenze nei controlli, nelle prestazioni e nella comunicazione. Queste differenze dovrebbero essere previste, perché potrebbero essere facilmente interpretate erroneamente come mancanza di abilità, attenzione o motivazione.

Anche interfaccia e sistemi di controllo sono elementi fondamentali. Alcuni partecipanti possono avere familiarità con gli schermi touch ma non con tastiera e mouse, mentre altri possono aver utilizzato un controller console senza mai navigare un launcher per PC.
Anche le convenzioni più basilari del gaming possono risultare difficili per chi è alle prime esperienze: inventari, indicatori di missione, barre della salute, mappe, menu delle impostazioni, inviti alle lobby, selezione dei ruoli. Un facilitatore che conosce già il gioco può sottovalutare quanta conoscenza implicita sia necessaria prima ancora che inizi la partita.

La lingua può sia favorire che ostacolare l'attività. Molti giochi commerciali utilizzano interfacce o terminologia di gioco interamente in inglese anche quando sono parzialmente tradotti, e ciò **può essere utile quando l'obiettivo didattico include l'esposizione alla lingua**, l'ampliamento del vocabolario, la comunicazione interculturale o la pratica informale dell'inglese. Se l'obiettivo è diverso, tuttavia, la lingua può diventare una barriera superflua. Nell'educazione degli adulti, dove i partecipanti possono avere percorsi molto diversi, il formatore dovrebbe valutare se i menu in inglese, la chat vocale, i sottotitoli o le istruzioni scritte aiutino la sessione o la rendano più difficile da seguire. Se necessario, l'attività può includere istruzioni visive, parole chiave tradotte, supporto tra pari o un compito semplificato.

L'accessibilità comprende anche il carico sensoriale e cognitivo. Un gioco può essere tecnicamente accessibile perché funziona sul dispositivo disponibile, ma risultare comunque pedagogicamente inadatto se è troppo veloce, visivamente denso, rumoroso, pieno di notifiche, basato su un feedback costante o di difficile lettura. Per i giocatori esperti questo può essere coinvolgente; per i principianti, i partecipanti ansiosi o le persone con scarsa autostima, difficoltà di attenzione o sensibilità sensoriale, può diventare stancante prima ancora di diventare educativo. In un contesto di facilitazione, l'accessibilità significa chiedersi se i partecipanti siano in grado di comprendere, tollerare e immergersi nell'attività, non solo se il software funzioni.

Una distinzione pratica può essere utile: alcuni elementi devono essere pronti prima della sessione, mentre altri possono essere appresi durante l'attività. Installazione, aggiornamenti, accesso agli account, connessione internet, configurazione dei controller, impostazioni audio e creazione delle lobby dovrebbero normalmente essere preparati in anticipo, a meno che non siano essi stessi parte dell'obiettivo educativo.

La navigazione di base, i comandi semplici, l'assunzione dei ruoli o la comunicazione all'interno del gioco possono invece essere introdotti gradualmente, a condizione che il compito sia sufficientemente contenuto e che il gruppo non venga sovraccaricato.

Infine, l'accessibilità migliora quando la partecipazione non viene ridotta al solo gioco diretto. Come già sottolineato, un partecipante può osservare lo schermo, leggere le istruzioni, gestire il tempo, supportare un altro giocatore, prendere appunti, monitorare la chat, proporre strategie, documentare il processo o contribuire durante il debriefing. Queste tipologie di ruolo non sono alternative secondarie per chi "non riesce a giocare", ma fanno parte di una progettazione più ampia che riconosce diversi livelli di disponibilità e competenza digitale.

Preparare dispositivi e piattaforme significa quindi ridurre gli ostacoli evitabili prima che diventino forme di esclusione. L'educatore non può eliminare ogni possibile problema tecnico, ma può limitare quelli prevedibili: account non verificati, aggiornamenti mancanti, controller non disponibili, problemi audio, canali comunicativi poco chiari, giochi che richiedono troppo tempo di apprendimento iniziale o attività che dipendono da dispositivi personali senza verificare che i partecipanti ne dispongano effettivamente.
Questa preparazione non è separata dalla pedagogia: è ciò che permette al gruppo di iniziare dall'esperienza della partecipazione invece che dalla confusione.

STRUMENTI DI COMUNICAZIONE E SPAZI COMUNITARI

Piattaforme vocali, di chat e comunitarie nella pratica

Una volta che l'attività dispone di un gioco, di un contesto e dei dispositivi necessari, l'educatore deve ancora decidere in che modo i partecipanti comunicheranno. Non si tratta di un dettaglio organizzativo di secondaria importanza. In molte attività di videogame-based education, **il canale di comunicazione influenza fortemente l'esperienza stessa**: una chat vocale può rendere la cooperazione più veloce ma anche più esposta; una chat testuale può rallentare il ritmo ma dare più tempo ai partecipanti; uno schermo condiviso può ridurre le barriere tecniche ma anche concentrare il controllo in una sola persona; un server ***Discord*** può favorire la continuità, ma solo se moderato e chiaramente inquadrato come parte del contesto educativo.

La prima scelta è solitamente tra comunicazione vocale, comunicazione testuale e discussione guidata al di fuori del gioco. La chat vocale è utile quando l'attività richiede un coordinamento rapido, come nelle missioni cooperative, nei giochi a squadre o nei compiti in cui il tempo è un fattore cruciale. Può aiutare i partecipanti a sentirsi «nella stessa stanza», anche quando sono online. Allo stesso tempo, è anche uno degli strumenti che espone maggiormente: i partecipanti potrebbero sentirsi giudicati, per esempio per la mancanza di vocabolario relativo al gioco o per i propri tempi di reazione, percepiti come più lenti. Per questo motivo, la chat vocale non dovrebbe essere considerata l'opzione predefinita per ogni gruppo. Funziona al meglio quando l'insieme di discenti è pronto, quando le regole di comunicazione sono chiare e quando i partecipanti hanno alternative nel caso in cui parlare diventi troppo impegnativo.

La chat testuale ha un valore educativo diverso. È più lenta, meno immediata e talvolta meno efficace durante il gioco, ma può risultare più accessibile per partecipanti che hanno bisogno di tempo per formulare una risposta, che si sentono meno sicuri nel parlare in gruppo o che preferiscono non esporre la propria voce. Inoltre, lascia tracce che possono essere utilizzate nella riflessione successiva, purché la privacy venga rispettata. In un'attività a bassa pressione, la chat testuale può essere sufficiente per coordinare piccoli compiti, chiedere aiuto, condividere istruzioni o reagire a ciò che sta accadendo.

L'educatore dovrebbe quindi chiedersi quale tipo di comunicazione richieda realmente l'attività, invece di presumere che una "comunicazione migliore" significhi sempre una comunicazione più rapida o più diretta.

Lo schermo condiviso può essere utile quando l'obiettivo è l'osservazione, l'analisi o un ingresso graduale nel gioco. Invece di chiedere a ogni partecipante di installare il videogioco e gestire autonomamente i comandi, un giocatore o l'educatore può condividere lo schermo mentre il gruppo osserva, suggerisce azioni, legge l'interfaccia, discute le scelte o prepara il debriefing. Nel dettaglio, questo formato è particolarmente utile con principianti, con gruppi che hanno livelli diversi di accesso ai dispositivi o quando il videogioco scelto è troppo complesso per essere giocato direttamente da tutti. **Il limite è che le attività basate sullo schermo condiviso possono facilmente trasformarsi in osservazione passiva** se i ruoli non vengono definiti.

Discord merita un'attenzione specifica perché è spesso la piattaforma che gli educatori incontrano quando entrano nelle comunità legate al gaming. Come già sappiamo, può ospitare canali testuali, stanze vocali, risorse, organizzazione di eventi, regole e comunicazione continuativa del gruppo. In un progetto educativo, tuttavia, un server ***Discord*** non dovrebbe semplicemente essere aperto e lasciato funzionare autonomamente. **Se utilizzato, deve avere uno scopo chiaro**: serve solo per una sessione, per la preparazione, per la condivisione di materiali, per la discussione di gruppo, per il supporto tecnico o per dare continuità dopo l'attività? Occorrono inoltre regole di moderazione, ruoli definiti, limiti alla privacy e una decisione sul fatto che ai partecipanti sia consentito contattarsi privatamente attraverso la piattaforma. Senza questo quadro di riferimento, lo stesso strumento che sostiene la comunità può diventare fonte di confusione, esclusivo o troppo esposto per alcuni partecipanti.

Anche le piattaforme comunitarie come ***Reddit***, i forum, le wiki dei fan o le comunità dedicate a specifici giochi possono essere utilizzate a fini didattici, ma solitamente **come oggetti di osservazione** piuttosto che come spazi in cui ai discenti viene immediatamente chiesto di partecipare. Per esempio, un gruppo può analizzare come un subreddit spieghi una meccanica o come un wiki dei fan organizzi la conoscenza collettiva, favorendo l'alfabetizzazione mediatica senza spingere i partecipanti a interagire pubblicamente. Si dovrebbe evitare di chiedere agli studenti di pubblicare post, commentare o rivelare esperienze personali, a meno che non vi sia una chiara motivazione didattica, un consenso informato e un adeguato quadro di tutela.

Le piattaforme di streaming, in particolare ***Twitch*** e ***YouTube Live***, richiedono un'analoga cautela. Guardare una diretta può essere utile quando il docente desidera affrontare temi quali il ruolo dello spettatore, l'interazione parasociale, le comunità online, l'esposizione linguistica o il significato sociale del guardare i giochi piuttosto che giocarci. Tuttavia, la chat in diretta è imprevedibile e l'educatore non può controllare appieno ciò che appare sullo schermo, il comportamento dello streamer o ciò che scrive la comunità.

A fini didattici, è spesso più sicuro utilizzare clip selezionate, gameplay registrati o un'attività di visione moderata, piuttosto che affidarsi a un ambiente live aperto.

Il principio generale è che gli strumenti comunicativi dovrebbero essere scelti in base al livello di esposizione che il gruppo è realisticamente in grado di gestire. Un gruppo sicuro e abituato alla comunicazione online può funzionare bene con chat vocale e cooperazione in tempo reale; un gruppo eterogeneo potrebbe avere bisogno di chat testuale, ruoli di osservazione e momenti di condivisione dello schermo; un gruppo più vulnerabile potrebbe beneficiare di attività asincrone, clip selezionate in anticipo o modalità nelle quali parlare non sia obbligatorio.

Più nel dettaglio, l'educatore dovrebbe stabilire prima dell'attività che cosa ci si aspetta dai partecipanti: parlare, scrivere, ascoltare, osservare, reagire, prendere appunti, moderare, supportare gli altri o semplicemente seguire l'esperienza. Quando le aspettative non sono chiare, gli strumenti comunicativi possono diventare facilmente un'ulteriore fonte di ansia.

La moderazione fa parte di questa progettazione. Prima dell'inizio dell'attività, i partecipanti dovrebbero sapere quali comportamenti sono accettabili e quali no: insulti, linguaggio discriminatorio, messaggi privati indesiderati, registrazioni senza consenso, pressione a parlare, battute sulle capacità di gioco, esclusione dei principianti o condivisione di informazioni personali dovrebbero essere affrontati chiaramente. **Questo non deve trasformarsi in una lunga spiegazione normativa, ma il gruppo dovrebbe comprendere che la comunicazione online e quella all'interno dei videogiochi avvengono comunque in uno spazio educativo**. Gli stessi principi di rispetto, inclusione e tutela si applicano anche quando l'interazione passa attraverso avatar, nickname o messaggi in chat.
In termini pratici, l'educatore può organizzare la comunicazione per livelli. Il primo livello è il canale minimo necessario per realizzare l'attività: ad esempio, chat vocale per una missione cooperativa, chat testuale per un compito più lento o schermo condiviso per l'osservazione. Il secondo livello è il canale di supporto: dove i partecipanti chiedono aiuto se qualcosa non funziona. Il terzo livello è il canale di riflessione: dove il gruppo discute l'esperienza a posteriori.

Questi livelli non richiedono sempre strumenti diversi, ma dovrebbero essere concettualmente distinti. Una lobby di gioco, una sala vocale su ***Discord*** e una conversazione di debriefing non svolgono la stessa funzione, anche se avvengono nella stessa sessione.

Un uso attento degli strumenti di comunicazione aiuta a prevenire un'esposizione non necessaria. Risulta quindi utile ribadire che, ove possibile, il formatore dovrebbe utilizzare gruppi chiusi, canali temporanei, account gestiti dall'organizzazione, materiali preselezionati e momenti di uscita chiari. La questione non è solo come rendere possibile la comunicazione, ma come renderla proporzionata all'obiettivo didattico.

SICUREZZA, PRIVACY E MODERAZIONE

Regole di base per la partecipazione protetta

Quando un'attività basata sui videogiochi utilizza piattaforme online, account personali, chat vocali, screenshot, lobby pubbliche o spazi comunitari, **la sicurezza deve essere progettata prima dell'inizio della sessione**. Questo non significa trasformare un breve laboratorio educativo in una procedura burocratica, ma riconoscere che l'interazione digitale coinvolge dati personali, visibilità, dinamiche di gruppo e possibili forme di esposizione.

Un'attività può avere un'intenzione educativa, ma se ai partecipanti viene richiesto di entrare in uno spazio online non gestito, mostrare il proprio profilo personale, parlare in chat vocale o interagire con utenti sconosciuti senza confini chiari, la situazione può rapidamente andare oltre ciò che l'educatore è in grado di facilitare in modo responsabile.

Una prima area di attenzione riguarda identità e account. Molti videogiochi e piattaforme sono costruiti attorno a nickname, avatar, profili, obiettivi raggiunti, tempo di gioco, liste di amici, e registri delle chat. Per giocatori esperti questi elementi possono sembrare normali, ma in un contesto educativo possono rivelare più informazioni di quanto i partecipanti intendano condividere.

Guardando anzitutto proprio ai **nickname**, essi tendono a posizionarsi a metà strada tra l'anonimato e l'identità.

Un "nick" può infatti essere scherzoso, abituale o protettivo, ma può anche contenere informazioni personali, riferimenti offensivi, battute private, link ad altri spazi online o elementi che il partecipante non desidera rivelare in un gruppo formativo. In un'attività di breve durata, l'uso di nomi utente temporanei o concordati appositamente per la sessione può ridurre questo problema. L'obiettivo non è cancellare l'identità di gioco del partecipante, ma evitare che l'esposizione diventi un requisito nascosto per la partecipazione.

La stessa attenzione è necessaria con gli screenshot, le registrazioni e lo streaming. In diverse attività di educazione non formale, la documentazione è spesso necessaria, tuttavia uno screenshot di un gioco può contenere nomi utente, messaggi di chat, avatar, notifiche, sovrapposizioni, nomi di server o altre informazioni non immediatamente evidenti. Prima di acquisire o condividere qualsiasi immagine, il formatore dovrebbe chiarire cosa viene documentato, dove verrà archiviato il materiale, se verrà utilizzato per la diffusione e in che modo i partecipanti possano scegliere di non partecipare. La registrazione della chat vocale o lo streaming di una sessione in diretta dovrebbero rimanere casi eccezionali, poiché aumentano l'esposizione e rendono più difficile la moderazione; se vengono utilizzati, il motivo, la procedura di consenso e le regole di archiviazione dovrebbero essere espliciti.

La chat vocale richiede particolare cautela perché rivela molto più delle semplici parole. Può mettere in luce le esitazioni, il livello di padronanza della lingua, le reazioni emotive e, talvolta, alcuni aspetti dell'ambiente domestico o del contesto personale di un partecipante. Può rendere la collaborazione più rapida e naturale, ma può anche creare pressione per le persone timide, ansiose, meno sicure della lingua utilizzata nell'attività o a disagio nel parlare in gruppo.

Quando lo stesso obiettivo educativo può essere raggiunto attraverso chat testuale, emote, gesti, condivisione dello schermo, osservazione o un ruolo senza comunicazione vocale, la voce non dovrebbe essere imposta come unica modalità legittima di partecipazione. **Se viene utilizzata, il gruppo dovrebbe ricevere semplici regole fin dall'inizio**: niente insulti, niente prese in giro legate alla voce o agli errori, niente registrazioni, nessuna pressione a parlare e nessun contatto privato al di fuori dello spazio educativo concordato.

La moderazione dovrebbe essere considerata parte della progettazione dello spazio, non una reazione d'emergenza dopo che qualcosa è già andato storto. Prima dell'inizio dell'attività, l'educatore dovrebbe sapere chi può parlare, scrivere, condividere link, invitare altre persone, aprire conversazioni private, utilizzare canali vocali o rimanere nello spazio digitale dopo la conclusione della sessione.

Facendo qualche esempio concreto, in un server ***Discord***, tutto ciò può significare utilizzare ruoli e permessi per mantenere lo spazio organizzato: un canale per gli annunci, uno per il supporto tecnico, uno per l'attività e uno per il debriefing. Oppure, in una lobby di gioco, può significare evitare il matchmaking pubblico e mantenere il gruppo all'interno di una sessione privata. In una chat condivisa significa sapere come rimuovere messaggi, silenziare partecipanti o interrompere temporaneamente l'attività se il comportamento diventa inappropriato. **Le regole comportamentali dovrebbero essere semplici, esplicite e proporzionate**. Nei contesti videoludici alcune pratiche possono essere normalizzate come parte del "modo di giocare": insulti, battute competitive, ironia, attribuzione di colpe o scherzi escludenti. Uno spazio educativo, tuttavia, non dovrebbe semplicemente riprodurre queste dinamiche. Questo non significa rendere il gioco artificiale o privo di umorismo; significa stabilire una distinzione tra interazione giocosa e comportamenti che compromettono il benessere altrui.

La tutela della privacy continua anche dopo la sessione. Se l'attività prevede l'uso di gruppi di chat, piattaforme condivise o lobby di gioco, il formatore dovrebbe decidere se tale spazio debba rimanere aperto, chi lo moderi, se i partecipanti possano contattarsi tra loro in seguito e se le comunicazioni successive debbano rimanere all'interno dei canali educativi ufficiali. **Ciò è particolarmente importante nel caso di adulti vulnerabili, giovani adulti con scarsa autostima o partecipanti che potrebbero sentirsi sotto pressione a rimanere disponibili online**. In molti casi, i canali temporanei o i gruppi chiusi sono più sicuri degli spazi lasciati aperti senza uno scopo chiaro.

Occorre inoltre distinguere attentamente gli spazi pubblici da quelli privati. Le lobby aperte, i server pubblici, le chat live su *Twitch*, i thread pubblici su *Reddit* o gli ambienti multiplayer non moderati sono difficili da controllare e possono esporre i partecipanti a estranei, molestie, truffe, pubblicità, spoiler, linguaggio imprevedibile o contenuti non attinenti all'obiettivo didattico. Ciò non significa che non si possa discutere degli spazi digitali pubblici. Spesso, tuttavia, l'opzione più sicura è quella di utilizzarli come oggetti di analisi piuttosto che come **spazi di partecipazione diretta**: un gruppo può esaminare uno screenshot, una clip selezionata, una linea guida della comunità, una politica di moderazione o un esempio registrato senza essere catapultato in un ambiente incontrollato.

In questo contesto, la sicurezza non consiste nel tentativo di eliminare ogni possibile rischio, bensì nel rendere il rischio visibile, proporzionato e gestibile. I partecipanti dovrebbero sapere dove inizia e dove finisce l'attività, chi la modera, cosa fare se si sentono a disagio, come possono tirarsi indietro e quali parti della loro identità digitale sono coinvolte o meno. Questi punti possono essere spiegati in un linguaggio semplice: i partecipanti possono osservare prima di partecipare, non devono utilizzare un account personale a meno che non sia stato concordato, la sessione non verrà registrata senza il loro consenso e qualsiasi disagio può essere segnalato al facilitatore.

Per la maggior parte delle attività videoludiche di piccola scala, è sufficiente un protocollo di sicurezza essenziale, purché venga effettivamente applicato. Dovrebbe includere l'utilizzo degli account, il consenso per immagini e registrazioni, le regole di comunicazione, le responsabilità di moderazione, la gestione dei comportamenti inappropriati e le procedure da seguire nel caso in cui un partecipante segnali disagio, molestie o un'esposizione non desiderata.

Il protocollo non deve essere lungo, ma dovrebbe esistere prima dell'inizio della sessione, perché stabilire regole di sicurezza solo dopo che si è verificato un problema lascia generalmente sia l'educatore sia i partecipanti in una posizione più fragile.

Privacy e moderazione sono quindi parte delle condizioni che rendono possibile l'attività dal punto di vista educativo. Confini chiari non riducono la partecipazione; al contrario, la proteggono. I partecipanti possono esplorare, giocare, osservare, comunicare e riflettere con maggiore sicurezza quando sanno quanto sono visibili, che cosa ci si aspetta da loro, chi gestisce lo spazio e come possono fare un passo indietro se necessario.

Anche dal punto di vista operativo, sia la privacy sia la moderazione dovrebbero quindi essere considerate parte della progettazione dell'attività, non regole aggiunte alla fine. L'obiettivo è infatti sempre quello di rendere la sessione semplice da "abitare", ma anche da condurre e facilitare. Più in generale, confini chiari permettono di utilizzare gli ambienti digitali senza lasciare i partecipanti esposti, disorientati o dipendenti da decisioni improvvisate durante l'attività.

PREPARAZIONE DELLA SESSIONE: LISTA DI CONTROLLO TECNICA E DIDATTICA

Prima dell'inizio dell'attività

Dopo aver scelto il gioco, definito l'ambientazione e chiarito le regole di comunicazione e sicurezza, l'educatore deve compiere un'ultima fase di preparazione. Non si tratta solo di un controllo tecnico, né esclusivamente di un piano didattico. Nella facilitazione basata sui videogiochi, le due dimensioni sono strettamente collegate: se l'account non funziona, se il gruppo non comprende l'obiettivo, se il canale vocale è poco chiaro o se nessuno sa cosa fare quando il gioco si blocca, l'obiettivo didattico svanisce rapidamente dietro la confusione pratica.

Per questo motivo, **la preparazione della sessione dovrebbe essere considerata come un processo breve ma ponderato**. L'educatore non deve controllare ogni possibile variabile, ma dovrebbe ridurre le fonti prevedibili di attrito e decidere in anticipo dove inizia effettivamente l'attività di apprendimento. Se l'obiettivo è osservare la **cooperazione**, i partecipanti non dovrebbero passare metà della sessione a creare account. Se l'obiettivo è **l'assunzione di prospettiva**, la sequenza selezionata dovrebbe essere pronta all'uso. Se l'obiettivo è la **partecipazione graduale**, i ruoli non di gioco e i modi alternativi per partecipare dovrebbero essere già chiari prima che il gruppo inizi.

Un modo utile per prepararsi consiste nel distinguere tra tre livelli: ciò che deve essere pronto prima della sessione, ciò che va spiegato all'inizio e ciò che può essere adattato durante l'attività. La tabella riportata di seguito può essere utilizzata come pratico strumento di pianificazione.

Area di preparazione	Cosa verificare	Perché è rilevante
Focus educativo	Definire l'obiettivo principale: cooperazione, partecipazione, fiducia nel digitale, capacità di mettersi nei panni degli altri, mappatura delle routine.	Il gioco dovrebbe essere al servizio dell'attività, non sostituirla.
Segmeto di gioco	Seleziona una missione, un round, una scena, un'attività, una lobby, una fase di creazione del personaggio o una clip specifici.	L'unità didattica è solitamente una piccola situazione giocabile, non l'intero gioco.
Device e accesso	Dispositivi di prova, controller, schermo, audio, connessione, aggiornamenti, account e procedure di accesso.	Eventuali difficoltà tecniche possono impedire ai partecipanti di prendere parte all'attività prima ancora che questa abbia inizio.
Canale di comunicazione	Decidete se il gruppo utilizzerà la chat vocale, la chat testuale, la condivisione dello schermo, la discussione all'interno della stanza o una combinazione di questi strumenti.	Il canale determina il livello di visibilità e il ritmo della collaborazione.
Ruolo dei partecipanti	Chiarire chi partecipa, chi osserva, chi fornisce supporto, chi prende appunti, chi gestisce il tempo o chi si unisce in un secondo momento.	La partecipazione non dovrebbe dipendere esclusivamente dal gameplay diretto.
Struttura temporale	Definire i termini "briefing", "gameplay", "pausa", "debriefing" e "ora di chiusura".	Un ritmo ben definito aiuta l'educatore a non affrettare la fase di riflessione.
Sicurezza e privacy	Verifica la visibilità dell'account, gli screenshot, le registrazioni, i soprannomi, gli spazi pubblici/privati e le opzioni di disattivazione.	I partecipanti dovrebbero essere consapevoli di quanto siano visibili e di come possano fare un passo indietro.
Piano di backup	Prepara un'alternativa: un video di gameplay, uno screenshot, un esercizio di discussione, un'attività da svolgere offline o un'attività semplificata.	Un problema tecnico non dovrebbe comportare l'annullamento della sessione formativa.

Questa lista di controllo non deve essere utilizzata come un rigido modulo amministrativo. Il suo scopo è aiutare l'educatore a mantenere la sessione realistica. **In molti casi, l'attività migliore non è quella più ambiziosa, ma quella che può effettivamente essere svolta**, osservata e discussa entro il tempo a disposizione e con le risorse, la sicurezza e l'attenzione di cui il gruppo dispone realmente.

Anche il briefing deve rimanere chiaro e proporzionato. I partecipanti devono sapere in cosa consiste l'attività, quanto durerà, cosa ci si aspetta da loro, quale canale di comunicazione verrà utilizzato, cosa si intende per comportamento rispettoso e come si svolgerà la discussione finale. Non hanno bisogno di una lunga introduzione tecnica, né di una spiegazione completa della trama, delle meccaniche o della storia del gioco. L'educatore dovrebbe fornire solo le informazioni necessarie per affrontare l'attività in modo sicuro e significativo.

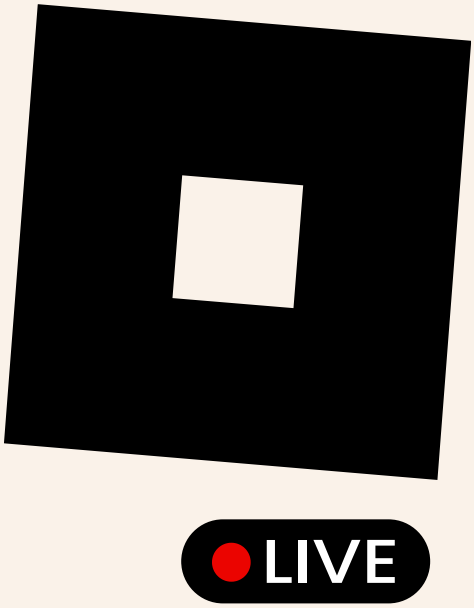
Lo stesso vale per il piano di riserva. Una sessione basata su un videogioco non dovrebbe fallire se il gioco non si carica o se un partecipante non riesce ad accedere alla piattaforma. Un breve video di gameplay, uno screenshot, la schermata di un personaggio, una mappa stampata, una discussione di gruppo su una situazione di gioco o una scheda di osservazione possono preservare l'obiettivo didattico anche quando non è possibile giocare direttamente.

Ciò è particolarmente importante nei contesti di formazione per adulti, dove il tempo è limitato e i partecipanti potrebbero non avere la pazienza o la sicurezza necessarie per attendere il completamento di lunghe operazioni di risoluzione dei problemi tecnici.

Preparare la sessione significa quindi rendere la situazione didattica sufficientemente solida da resistere ai problemi ordinari. Un controller potrebbe disconnettersi, una password potrebbe non funzionare, un partecipante potrebbe preferire non intervenire, oppure il gruppo potrebbe aver bisogno di più tempo del previsto. Se la struttura è chiara, questi eventi possono essere gestiti senza perdere di vista lo scopo dell'attività. Il compito del formatore non è quello di condurre una sessione di gioco perfetta, ma di creare le condizioni in cui il gioco, l'osservazione e la riflessione possano comunque avvenire.

ATTIVITÀ PRATICA #1

ALLESTIRE UN GAMEPLAY SICURO



Gioco

Un ambiente di gioco cooperativo controllato che utilizza un'esperienza privata su Roblox, Palia, Fall Guys o un server Discord moderato.

Focus educativo

Progettare un ambiente di gioco sicuro, con modalità di accesso chiare, ruoli definiti e opzioni di supporto.

Gruppo suggerito

4–12 educatori o facilitatori.

Durata

60–90 minuti.

SETTING

Di persona o online. L'attività può essere svolta utilizzando un foglio di pianificazione stampato, un documento condiviso, una lavagna digitale o un modello di diapositiva.
Non è necessario giocare direttamente, anche se gli educatori possono lavorare su un gioco vero e proprio che intendono utilizzare in seguito.

BRIEFING

Il formatore spiega che l'obiettivo è quello di definire le condizioni relative a un'attività basata su un videogioco prima di concentrarsi sul gioco stesso. **I partecipanti sono invitati a ragionare come facilitatori**: cosa occorre preparare affinché il gruppo possa affrontare l'attività senza confusione, esposizione inutile o ostacoli tecnici?

ATTIVITÀ DI GIOCO

I partecipanti lavorano individualmente o in piccoli gruppi e scelgono un gioco o un'attività digitale che vorrebbero utilizzare con un gruppo target. Successivamente **elaborano un piano per lo spazio di gioco collaborativo, definendo l'obiettivo educativo di base, il formato, i dispositivi necessari, il canale di comunicazione, i ruoli, le regole sulla privacy e le modalità di moderazione**. Il piano dovrebbe rispondere ad alcune domande concrete relative alla progettazione: dove si svolgerà l'attività, chi giocherà, chi potrà osservare, come comunicheranno i partecipanti, se sono necessari account personali, cosa sarà visibile agli altri e come interverrà l'educatore qualora la situazione diventi confusa o inappropriata. L'obiettivo principale è la creazione di uno spazio in cui la partecipazione sia possibile, proporzionata e sicura.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante l'attività, il formatore può concentrarsi sul modo in cui i partecipanti traducono i concetti di sicurezza e accessibilità in scelte progettuali concrete, anziché considerarli come principi generali.

Elementi utili da tenere in considerazione:

I partecipanti definiscono chiaramente chi giocherà, chi osserverà, chi fornirà supporto o chi modererà?
Individuano eventuali ostacoli all'accesso prima dell'inizio della sessione?
Valutano se gli account personali, i nickname o i profili saranno visibili?
Scelgono un canale di comunicazione adeguato al livello di confidenza del gruppo?
Prevedono un ruolo per i partecipanti che non desiderano giocare immediatamente?
Includono una regola chiara riguardo a screenshot, registrazioni o condivisione esterna?

DOMANDE DI DEBRIEFING

Al termine dell'attività di pianificazione, il formatore aiuta il gruppo a riflettere sul fatto che lo spazio di gioco condiviso proposto sia realistico, sicuro e gestibile.

Domande consigliate:

Quale parte della sessione risulterebbe più accessibile ai partecipanti?
In quali punti potrebbero sorgere confusione o situazioni di esposizione?
Quali ostacoli all'accessibilità hai notato solo dopo aver pianificato l'attività nei dettagli?
Come hai deciso chi partecipa attivamente, chi osserva e chi supporta il gruppo?
Il canale di comunicazione è adeguato?
Cosa semplificheresti prima di realizzare questa attività con un gruppo reale?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Nel caso di docenti alle prime armi con le attività basate sui videogiochi, il formatore può fornire una scheda di pianificazione parzialmente compilata e chiedere loro di individuare solo gli elementi di sicurezza mancanti: utilizzo dell'account, regole di comunicazione, opzioni di rinuncia, moderazione e piano di riserva.
Con educatori più esperti, il compito può essere reso più impegnativo assegnando diversi gruppi target, come adulti con scarsa dimestichezza con il digitale, giovani adulti con ansia sociale, gruppi con livelli di esperienza misti, partecipanti esclusivamente online o studenti che utilizzano dispositivi personali. Ciascun gruppo adatta poi lo stesso gioco a un contesto educativo diverso.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

Questa attività può essere riutilizzata ogni volta che i formatori hanno bisogno di preparare una sessione basata su un videogioco prima di testarla con i partecipanti. **Il suo valore sta nel rendere visibili gli aspetti nascosti dell'ambiente**: accesso, ruoli, comunicazione, privacy, moderazione e opzioni di ripiego. La stessa logica di pianificazione può essere applicata a una sessione cooperativa dal vivo, a un'attività con schermo condiviso, a un workshop supportato da Discord o a un'analisi non ludica dei materiali di gioco.

DEBRIEFING, FIDUCIA E ACCESSO

Trasformare le norme di sicurezza in opportunità formative

Uno spazio di gioco collaborativo sicuro non è solo un ambiente tecnicamente attrezzato. È semmai un contesto in cui i partecipanti comprendono ciò che sta accadendo, sono consapevoli del proprio livello di visibilità, dispongono di più modalità di partecipazione e possono confidare nella capacità dell'educatore di gestire l'attività. In questo senso, **sicurezza, accessibilità e moderazione non sono separabili dall'obiettivo educativo**: sono le condizioni che rendono possibile la partecipazione.

Per gli educatori, ciò significa tradurre l'inclusione in decisioni concrete. L'inclusione non è solo un valore generale enunciato all'inizio della sessione; si manifesta nel modo in cui l'attività è organizzata. Si manifesta quando un partecipante può osservare prima di giocare, quando un principiante non viene deriso per aver posto una domanda elementare, quando la chat vocale è facoltativa, quando gli account personali non vengono esposti inutilmente, quando il gruppo sa come comportarsi se qualcuno si sente a disagio e quando l'attività prevede un piano di riserva invece di crollare al primo problema tecnico.

Uno spazio di gioco collaborativo ben preparato favorisce anche la fiducia. I partecipanti sono più propensi a impegnarsi quando il contesto risulta chiaro: conoscono l'obiettivo, la durata, i ruoli, il canale di comunicazione, le regole e i limiti dell'attività. Ciò è particolarmente importante nell'educazione basata sui videogiochi, dove l'ambiente digitale può risultare familiare ad alcuni partecipanti e completamente sconosciuto ad altri. Il compito dell'educatore è ridurre questo divario senza trasformare la sessione in una lezione tecnica.

In termini pratici, la qualità dello spazio può essere valutata attraverso tre domande:

I partecipanti possono accedere all'attività senza ostacoli inutili?

(Questo riguarda dispositivi, account, connessione, lingua, comandi, costi e la possibilità di osservare prima di partecipare).

I partecipanti possono prendere parte all'attività senza un'eccessiva esposizione?

(Questo riguarda la chat vocale, i nickname, i profili personali, gli screenshot, le registrazioni, le lobby pubbliche e la pressione a dare il meglio).

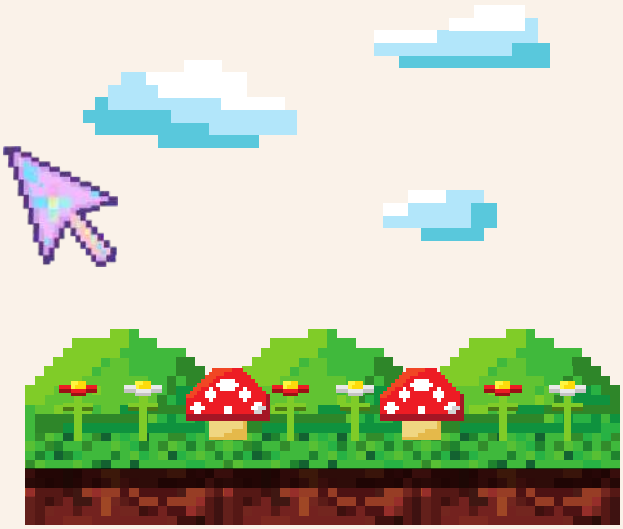
L'educatore può mantenere l'attività comprensibile e gestibile?

(Questo riguarda i tempi, i ruoli, la moderazione, le regole di comunicazione, le opzioni di ripiego e la struttura del debriefing).

Quando questi elementi sono preparati, l'attività diventa più facile da condurre e più credibile per il gruppo. I partecipanti non devono avere l'impressione che tutto sia improvvisato; possono riconoscere che il gioco è stato inserito in un chiaro contesto educativo. È questo che conferisce validità alla facilitazione basata sui videogiochi: non l'uso del gioco in sé, ma il modo in cui il formatore trasforma il gioco in una situazione di apprendimento strutturata, accessibile e riflessiva.

ATTIVITÀ PRATICA #2

SCEGLIERE IL GIOCO GIUSTO PER IL GRUPPO GIUSTO



Gioco
Giochi commerciali come Fortnite, Roblox, Rocket League, Genshin Impact, Final Fantasy XIV

Focus educativo
Scegliere un gioco in base al gruppo, all'obiettivo e al tema del debriefing.

Gruppo suggerito
4–12 educatori o facilitatori.

Durata
60–90 minuti.

SETTING

Di persona o online. L'attività può essere svolta utilizzando schede di gioco stampate, profili dei gruppi target, un documento condiviso o una lavagna digitale.
Non è necessario giocare direttamente, poiché **l'attenzione è rivolta alla selezione e alla motivazione delle scelte didattiche**.

BRIEFING

Il formatore spiega che l'obiettivo non è scegliere il gioco più popolare, bensì quello più adatto a una specifica situazione didattica. **I partecipanti metteranno a confronto diversi giochi e decideranno quale si adatti meglio a un determinato gruppo di destinatari**, tenendo conto del livello di dimestichezza con il digitale, dei possibili rischi e del tipo di analisi che potrebbe seguire.

ATTIVITÀ DI GIOCO

I partecipanti lavorano in piccoli gruppi. Ogni gruppo riceve un profilo di riferimento e un breve elenco di possibili giochi, quali ***PowerWash Simulator***, ***Rocket League***, ***Palia***, ***Fortnite***, ***Fall Guys***, ***Roblox***, ***Genshin Impact***, ***Final Fantasy XIV***. Ogni gruppo sceglie un gioco adatto, scarta un'opzione non idonea e spiega la propria decisione da un punto di vista educativo, tenendo conto di accessibilità, esposizione e potenziale di debriefing. Ad esempio, per gli adulti con scarsa dimestichezza con il digitale, ***PowerWash Simulator*** potrebbe essere più adatto di ***Rocket League***, poiché è più lento e meno incentrato sulle prestazioni. Con i giovani adulti che hanno familiarità con i videogiochi ma sono riluttanti a interagire direttamente, ***Palia*** o un'attività a schermo condiviso su ***Genshin Impact*** potrebbe funzionare meglio rispetto a un gioco basato sulla comunicazione vocale.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Il formatore dovrebbe concentrarsi sul modo in cui i partecipanti motivano la corrispondenza tra un videogioco, un gruppo target e un obiettivo educativo.

Elementi utili da tenere in considerazione:

I partecipanti partono dai bisogni del gruppo oppure dal videogioco che preferiscono personalmente?
Tengono conto delle condizioni di accesso, come i dispositivi disponibili, gli account necessari, la lingua e i costi?
Individuano i possibili rischi di esposizione, come la chat vocale, i sistemi di classificazione (ranking) o il matchmaking pubblico?
Riconoscono quale tipo di interazione il videogioco genera effettivamente?
Scartano almeno un'opzione non adeguata motivandone chiaramente le ragioni dal punto di vista educativo?
Riescono a collegare il videogioco selezionato a un obiettivo realistico di debriefing?

DOMANDE DI DEBRIEFING

Al termine dell'attività di selezione, il formatore accompagna il gruppo in una riflessione sulla qualità del processo decisionale adottato.

Domande consigliate:

Perché questo videogioco era più adatto al gruppo target rispetto agli altri?
Quale barriera avete individuato per prima: accessibilità, familiarità con gli strumenti digitali, lingua, esposizione o tempo?
Quale videogioco sembrava inizialmente interessante ma, dopo la discussione, si è rivelato meno adatto?
Che cosa renderebbe il videogioco selezionato più sicuro o più facile da facilitare?
Come cambierebbe l'attività se il gruppo avesse una minore familiarità con le tecnologie digitali?
Di che cosa discutereste con i partecipanti al termine della sessione?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con educatori che si avvicinano per la prima volta alla facilitazione basata sui videogiochi, il formatore può fornire schede di gioco già predisposte contenenti informazioni essenziali sull'accessibilità, sul costo, sulla tipologia di interazione, sul livello di rischio e sui possibili temi per il debriefing. In questo modo, i partecipanti possono confrontare i diversi videogiochi senza dover possedere conoscenze videoludiche avanzate.
Con gruppi più esperti, l'attività può essere resa più impegnativa assegnando profili target complessi, come gruppi con partecipanti di età mista, persone con scarsa familiarità con le tecnologie digitali, giovani adulti in condizione di ritiro sociale, gruppi multilingue oppure partecipanti che prendono parte esclusivamente online. In questi casi, i partecipanti dovrebbero inoltre predisporre un'opzione alternativa da utilizzare qualora il videogioco selezionato non fosse utilizzabile.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

Questa attività può essere riutilizzata ogni volta che gli educatori devono scegliere un videogioco prima di progettare una sessione completa. **Il suo scopo è rendere esplicito il processo di selezione**: un videogioco non viene scelto perché è popolare, conosciuto o semplicemente divertente, ma perché è adatto a un determinato gruppo, contesto, condizione di accesso e obiettivo educativo.
La stessa logica può essere applicata sia al gioco diretto sia ad attività basate sulla condivisione dello schermo, sull'uso di clip di gameplay o sull'analisi senza partecipazione diretta.

DEBRIEFING, ADEGUATEZZA E VALIDITÀ EDUCATIVA

Spiegare perché un videogioco è adatto a uno specifico gruppo target

Dopo l'attività di selezione, il formatore riporta l'attenzione del gruppo sul ragionamento che ha guidato ciascuna scelta. L'obiettivo non è stabilire quale videogioco sia "migliore" in assoluto, ma comprendere se quello selezionato sia coerente con il gruppo target, con l'obiettivo educativo e con le condizioni del contesto in cui l'attività si svolgerà.

Una buona scelta deve poter essere motivata. I partecipanti dovrebbero essere in grado di spiegare perché è stato selezionato un determinato videogioco, perché un'altra opzione è stata scartata, quali barriere potrebbero emergere, quale tipo di partecipazione il videogioco rende possibile e in che modo il debriefing potrebbe collegare l'esperienza agli apprendimenti. È questo che conferisce validità educativa all'attività: non la popolarità del videogioco, ma la qualità della corrispondenza tra titolo, gruppo e lo scopo dell'intervento.

In termini pratici, la qualità della selezione può essere valutata attraverso tre domande fondamentali.

Il videogioco è adatto al gruppo?
Questa domanda riguarda l'età dei partecipanti, il loro livello di familiarità con le tecnologie digitali, la competenza linguistica, la precedente esperienza videoludica, la disponibilità di dispositivi e l'eventuale ansia legata all'esposizione o alla prestazione.

Il videogioco è adatto all'obiettivo educativo?
Questa domanda riguarda il tipo di interazione che l'attività intende promuovere: cooperazione, comunicazione, sviluppo della fiducia, assunzione di prospettive diverse, moderazione delle interazioni, partecipazione digitale oppure un altro obiettivo specifico.

Il videogioco è adatto al contesto?
Questa domanda riguarda gli aspetti organizzativi e pratici dell'attività: il tempo disponibile, gli account necessari, la connessione, i dispositivi, il canale di comunicazione, le regole di sicurezza, l'eventuale presenza di osservatori e la disponibilità di soluzioni alternative in caso di imprevisti.

Il debriefing può quindi spostarsi dal videogioco selezionato alle opzioni scartate. È proprio in questa fase che spesso emergono gli apprendimenti più significativi. Un videogioco può essere interessante, familiare o molto popolare, ma risultare comunque inadatto a uno specifico gruppo e alle sue specificità, per i numerosi motivi descritti nel corso di questo capitolo.

Alcune domande utili per il debriefing sono:

Perché questo videogioco era più adatto al profilo del gruppo rispetto agli altri?

Quale opzione sembrava inizialmente interessante ma, dopo la discussione, si è rivelata meno adatta?

Quale rischio avete individuato per primo: accessibilità, esposizione, costi, lingua, tempo o pressione del gruppo?

Come semplifichereste l'attività prima di sperimentarla con partecipanti reali?

Di che cosa potrebbero discutere i partecipanti dopo aver giocato o osservato questo videogioco?

Quale soluzione alternativa consentirebbe di mantenere lo stesso obiettivo educativo nel caso in cui il videogioco non potesse essere utilizzato?

SETUP TECNICO E CHECKLIST PER LA SICUREZZA

Prima, durante e dopo una sessione basata sui videogiochi

Questa checklist finale aiuta gli educatori a verificare le condizioni fondamentali di un'attività basata sui videogiochi prima di realizzarla con un gruppo. Non sostituisce il processo di pianificazione, ma può essere utilizzata come controllo finale per assicurarsi che la sessione sia tecnicamente accessibile e coerente con l'obiettivo didattico.

Prima dell'attività

Il gioco o il materiale di gioco sono stati testati in anticipo?

Dispositivi, controller, schermi, audio, connessione Internet, aggiornamenti e account sono pronti?

Il segmento di gioco selezionato è abbastanza breve da poter essere giocato, osservato e discusso entro il tempo a disposizione?
I partecipanti sanno se giocheranno direttamente, osserveranno, forniranno supporto, prenderanno appunti o si uniranno in un secondo momento?

Sono stati definiti i canali di comunicazione?

Gli account personali, i nickname, gli screenshot, le registrazioni e le regole di visibilità sono chiari?

Esiste un'opzione di riserva nel caso in cui il gioco, la piattaforma o la connessione non funzionino?

Durante l'attività

La configurazione tecnica consente ai partecipanti di concentrarsi sul compito piuttosto che sulla risoluzione dei problemi?

I principianti sono in grado di chiedere aiuto senza sentirsi in imbarazzo?

C'è qualcuno che viene spinto troppo in fretta verso la chat vocale, l'interazione pubblica, la competizione o la prestazione?

Le regole di moderazione vengono rispettate nella chat, nella comunicazione vocale e nel comportamento all'interno del gioco?

L'educatore deve fare una pausa, semplificare, rallentare o cambiare formato?

Dopo l'attività

C'è stato tempo sufficiente per il debriefing, non solo per il gameplay?

Il gioco scelto ha effettivamente supportato l'obiettivo didattico?

Ci sono state barriere tecniche o di accesso che dovrebbero essere rimosse la prossima volta?

Sono emersi problemi relativi alla privacy, all'account, agli screenshot, alla chat o alla moderazione?

I partecipanti sono stati in grado di prendere parte all'attività in modi diversi?

L'attività necessita di una versione più semplice, di un canale di comunicazione più sicuro o di un piano di riserva più chiaro?

È possibile adattare la stessa impostazione a un altro gruppo senza compromettere la sicurezza, l'accessibilità o lo scopo didattico?

Una sessione basata su un videogioco è più facile da ripetere quando le sue condizioni tecniche, didattiche e di sicurezza sono rese esplicite. Più chiara è l'impostazione, più facile diventa per i partecipanti entrare nell'attività, prendervi parte e riflettere su ciò che è accaduto.

CO-GAMING NEI CONTESTI EDUCATIVI



01.

Questo capitolo presenta il co-gaming come forma di apprendimento esperienziale. Ai partecipanti non viene chiesto soltanto di parlare di cooperazione, ruoli o processi decisionali; vengono invitati a entrare in una situazione condivisa, nella quale queste dinamiche possono prendere forma attraverso l'azione. Il gioco diventa così uno spazio strutturato in cui il gruppo può sperimentare e, successivamente, riflettere su quanto è accaduto.

02. MONDI DI GIOCO COMMERCIALI ACCESSIBILI

Il capitolo prende in esame videogiochi gratuiti o ampiamente accessibili, come ***Genshin Impact***, ***Final Fantasy XIV***, ***Roblox***, ***Fortnite***, ***League of Legends*** o ***Stardew Valley***. Questi titoli non sono stati selezionati perché costituiscano strumenti educativi perfetti, ma perché sono riconoscibili, socialmente rilevanti e già familiari a molti partecipanti. Proprio per questo possono offrire **un punto di partenza realistico per attività di co-gaming**, purché l'accesso, gli account, la comunicazione e gli aspetti legati alla sicurezza siano predisposti in anticipo.

03. DAL GIOCO DAL VIVO ALLA RIFLESSIONE CONDIVISA

Una sessione di co-gaming rappresenta il momento in cui l'approccio metodologico proposto in questo manuale viene tradotto in pratica. Attraverso il medium videoludico, i partecipanti entrano in una situazione condivisa, prendono parte a un compito, assumono decisioni e sperimentano, nel loro concreto svolgersi, dinamiche di cooperazione o situazioni di difficoltà. **Il ruolo dell'educatore consiste quindi nell'aiutare il gruppo a trasformare questa esperienza vissuta in un'occasione di riflessione**, collegando il gioco dal vivo alla partecipazione, all'apprendimento, all'interazione sociale e agli obiettivi più ampi dell'attività educativa.

CO-GAMING ED EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Il gioco condiviso come forma strutturata di apprendimento non formale

Nella sua accezione più semplice, il co-gaming può essere inteso come il **giocare insieme ad altre persone**: nella stessa stanza, online, attraverso uno schermo condiviso, all'interno di una sessione multigiocatore oppure intorno a un titolo al quale alcuni partecipanti giocano, mentre altri osservano e contribuiscono.

In un contesto educativo, tuttavia, il termine assume un significato più specifico, poiché il co-gaming non è definito soltanto dalla presenza di più giocatori, ma dal modo in cui una situazione di gioco condivisa viene utilizzata **intenzionalmente** come esperienza di apprendimento. I partecipanti entrano in una situazione, agiscono nel rispetto di regole e vincoli, assumono ruoli, si coordinano con gli altri, prendono decisioni e, successivamente, tornano su quanto accaduto per attribuirgli un significato educativo.

Questa distinzione è importante, poiché il ***social gaming*** costituisce già un ambito molto ampio. Una revisione sistematica condotta da Gonçalves descrive infatti quest'attività come l'insieme delle esperienze videoludiche che coinvolgono più di una persona, ponendo attenzione alla dimensione sociale che emerge tra i giocatori e/o gli spettatori (Gonçalves et al., 2023). Questa prospettiva è utile per gli educatori, perché consente di evitare una concezione restrittiva della partecipazione: in un'attività di co-gaming, non è necessario che tutti impugnino contemporaneamente un controller per poter prendere parte all'esperienza. Anche osservare, formulare suggerimenti, fornire indicazioni, commentare, sostenere un altro giocatore, leggere la mappa, gestire il tempo o preparare il debriefing possono costituire parte integrante della situazione educativa condivisa.

Il co-gaming può inserirsi in questa logica quando non viene lasciato alla dimensione del gioco libero, ma viene preparato come un'attività flessibile, centrata sui partecipanti e orientata alla riflessione.

Il gioco fornisce cioè la situazione, ma è l'educatore ad attribuirle una cornice: chiarendo perché l'attività viene proposta, in che modo i partecipanti possono prendervi parte, quali forme di partecipazione sono possibili e come l'esperienza verrà discussa successivamente.

Anche il legame metodologico con l'apprendimento esperienziale risulta particolarmente evidente. Nel celebre modello di Kolb, l'apprendimento si sviluppa attraverso un ciclo che comprende esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva (Kolb, 1984). Una sessione di co-gaming può seguire un percorso analogo senza dover riprodurre il modello in modo meccanico: i partecipanti entrano dapprima in una situazione concreta di gioco, riflettono poi su quanto è accaduto, traducono l'esperienza in parole e, infine, considerano in che modo dinamiche simili possano manifestarsi in altri contesti educativi, sociali o comunitari.

Guardando alla pratica, se i partecipanti entrano in ***Fortnite Creative***, ***Roblox***, ***Genshin Impact*** o in un qualsiasi ***MMORPG*** senza un obiettivo, senza ruoli, senza moderazione e senza una successiva discussione, l'attività può comunque risultare piacevole, ma rimane vicina al gioco ordinario. Assume una valenza educativa quando la sessione viene **strutturata intenzionalmente**: il gruppo sa perché il gioco viene utilizzato, quale compito verrà affrontato, in che modo è possibile partecipare, quali aspetti saranno osservati dall'educatore e come l'esperienza verrà successivamente rielaborata.

Il valore del co-gaming risiede quindi nella sua capacità di trasformare i temi educativi in situazioni vissute. La **cooperazione**, in altri termini, non rimane soltanto una parola utilizzata durante un workshop, ma prende forma quando i partecipanti devono coordinare i propri movimenti, condividere informazioni, attendere chi è meno esperto, decidere chi assume la guida oppure riorganizzarsi dopo un tentativo fallito.

La **comunicazione** diventa visibile quando i giocatori spiegano le regole, utilizzano la chat vocale o testuale, si fraintendono, semplificano le istruzioni o si adattano a diversi livelli di sicurezza e familiarità con il gioco. L'inclusione viene messa alla prova quando un partecipante conosce bene il gioco e un altro no. E ancora, la **leadership** emerge quando qualcuno assume l'iniziativa, ma anche quando sa lasciare spazio agli altri affinché possano agire.

Da questo punto di vista, il co-gaming è vicino ad altri metodi esperienziali utilizzati nell'educazione non formale, come le **simulazioni**, il **gioco di ruolo**, i **compiti di gruppo** o le sfide collaborative. La differenza consiste nel fatto che la «situazione» viene creata attraverso un videogioco commerciale. I partecipanti non agiscono cioè all'interno di uno scenario cartaceo o di un tradizionale esercizio di gioco di ruolo, ma entrano in un ambiente digitale caratterizzato da regole, feedback, vincoli, avatar, interfacce, missioni e aspettative sociali. U**n vantaggio è certamente il fatto che l'educatore non deve costruire ogni elemento da zero**, poiché si presuppone che il titolo prescelto offra già una situazione strutturata, pur dovendo decidere in che modo utilizzarla sul piano pedagogico.

Anche la ricerca sulle modalità di gioco multigiocatore mostra perché questa scelta non possa essere generica. Zahn e colleghi hanno confrontato modalità multigiocatore competitive, cooperative e creative, esaminandone gli effetti sull'interazione sociale, compresa la comunicazione verbale e non verbale (Zahn et al., 2022).

Per gli educatori, l'implicazione è piuttosto concreta: una sessione di co-gaming non dovrebbe essere progettata come se tutti i videogiochi multigiocatore producessero lo stesso tipo di relazione. Una partita competitiva, un'attività creativa di costruzione, un'esplorazione guidata e un'attività di gruppo all'interno di un *MMO* espongono infatti i partecipanti a ritmi, pressioni e opportunità di interazione differenti.

Nell'educazione degli adulti, il co-gaming può quindi configurarsi come un supporto per gli educatori, per esempio al fine di coinvolgere partecipanti che potrebbero rispondere meno efficacemente a modalità più frontali o esclusivamente verbali, poiché il primo passo non consiste nello spiegare o rivelare sé stessi, ma nell'entrare in un'attività insieme agli altri, spesso in modo graduale e "programmato".

Più semplicemente, ciò significa che il gioco condiviso può diventare **uno spazio educativo mediato**, nel quale l'azione precede l'interpretazione e la riflessione segue l'esperienza.

Il ruolo dell'educatore consisterebbe primariamente nel mantenere insieme questa struttura. Prima della sessione, prepara il contesto, il compito e le condizioni di accesso; durante la sessione, aiuta i partecipanti a rimanere orientati e coinvolti; dopo la sessione, sostiene il gruppo nel trasformare il gioco dal vivo in una riflessione condivisa. In questo senso, il co-gaming non costituisce un'aggiunta ricreativa a un'attività educativa, ma un modo di organizzare un'esperienza concreta attorno a un medium digitale, affinché i partecipanti possano fare qualcosa insieme e comprendere successivamente qualcosa sul proprio modo di apprendere.

I VIDEOGIOCHI COMMERCIALI COME AMBIENTI DI CO-GAMING

Esplorazioni, ruoli e mondi generati dagli utenti

I videogiochi selezionati per questo capitolo (***Genshin Impact***, i ***MMORPG***, ***Roblox*** e ***Fortnite***) vengono analizzati da una prospettiva educativa non formale, non come strumenti esemplari o universalmente adatti. Risultano utili perché rappresentano modalità differenti attraverso cui i titoli commerciali possono diventare ambienti di co-gaming: esplorazione di mondi aperti, gioco online basato sui ruoli, spazi generati dagli utenti, costruzione creativa e sfide di squadra.

Ciascuno di questi titoli offre cioè un possibile contesto per il lavoro educativo, ma richiede anche preparazione, limiti chiari e una conoscenza adeguata del gruppo. Questo aspetto è rilevante perché **il co-gaming**, per sua struttura intrinseca, non assume sempre la stessa forma. In un caso, il gruppo può esplorare insieme un ambiente; in un altro, può osservare come vengono distribuiti i ruoli all'interno di un mondo multigiocatore; in un altro ancora, può entrare in un'esperienza generata dagli utenti e discutere il modo in cui quello spazio è stato progettato.

Per gli educatori, la domanda rilevante non è quindi se un titolo sia «valido» , ma quale tipo di situazione condivisa possa creare, quanto siano impegnative le sue condizioni di accesso, quali forme di interazione favorisca e quale tipo di riflessione possa realisticamente seguirne. ***Genshin Impact***, ad esempio, può essere considerato principalmente come un ambiente basato sull'esplorazione. La sua modalità cooperativa consente ai giocatori di visitare i mondi degli altri utenti e di prendere parte insieme a determinate attività. Ciò lo rende potenzialmente utile per l'esplorazione guidata, la scoperta condivisa, l'esposizione informale alla lingua e forme di cooperazione caratterizzate da un livello di pressione basso o medio, ma meno adatto quando il gruppo necessita di un accesso più immediato.

Più nel dettaglio, in una sessione di co-gaming, ***Genshin Impact*** può risultare adatto quando il compito è circoscritto e orientato all'esplorazione: seguire un percorso, attraversare un ambiente, aiutare un principiante a comprendere l'interfaccia. Il suo valore non risiede tuttavia né nella velocità né nella semplicità, ma nella possibilità di creare un percorso condiviso nel quale orientamento, supporto, curiosità e discussione possano emergere gradualmente. Al tempo stesso, il suo utilizzo richiede una cornice prudente: si tratta di un gioco *free-to-play*, ma anche di un titolo ***gacha***, caratterizzato da sistemi di monetizzazione, banner disponibili per periodi limitati e meccaniche di progressione che dovrebbero essere discusse, anziché ignorate.

Qualora venga impiegato in ambito educativo, la sessione dovrebbe evitare qualsiasi attenzione alla spesa, all'ottenimento casuale dei personaggi o alla ricerca delle ricompense, mantenendosi invece centrata sull'esplorazione, sulla comunicazione e sull'orientamento condiviso.

Un modello differente è offerto dai ***MMORPG***, ossia i giochi di ruolo online multigiocatore di massa. In questi ambienti, l'interesse educativo non risiede soltanto nell'ambientazione fantasy, ma anche nel modo in cui il gioco organizza ruoli, comunità, routine, missioni, sistemi di supporto e forme di appartenenza. I giocatori possono assumere un'ampia varietà di ruoli, i quali a loro volta possono diventare materiale per discutere di responsabilità, cooperazione, leadership, interdipendenza, supporto e partecipazione all'interno di vaste comunità online. Anche la ricerca sui *MMORPG* e sull'apprendimento linguistico ha evidenziato la rilevanza dell'interazione sociale, della motivazione e della comunicazione autentica in questi ambienti (Martins, 2023).

Final Fantasy XIV rappresenta un possibile esempio all'interno del più ampio panorama degli *MMO*. Attualmente, la sua prova gratuita consente di giocare fino al livello 80 senza limiti di tempo, rendendolo più accessibile rispetto a molti giochi online basati su abbonamento, sebbene la fase iniziale rimanga impegnativa a causa della creazione dell'account, delle dimensioni del download, della complessità dell'interfaccia, della progressione narrativa e del linguaggio specifico del genere (Square Enix, s.d.).

Anche ***World of Warcraft*** offre una prova gratuita, ma soltanto fino al livello 20, risultando quindi più limitato come esempio di partecipazione accessibile e prolungata (Blizzard Entertainment, s.d.).

Ai fini di questo manuale metodologico, questa tipologia videoludica può risultare utile non tanto come gioco da iniziare da zero nel corso di un breve workshop, quanto come **dimostrazione preparata in anticipo**, **attività su schermo condiviso** o **osservazione guidata dei ruoli e delle strutture comunitarie**.

Una sessione di co-gaming può concentrarsi sulla creazione del personaggio, sulla scelta del ruolo, sul movimento all'interno di un ambiente virtuale, sull'osservazione delle norme sociali oppure sulla discussione di cosa significhi essere un guaritore, un tank, un mentore, un artigiano o un nuovo arrivato.

Ad esempio, uno studio di Fahlström e Sheikhi Pour ha esplorato le esperienze dei giocatori nell'apprendimento dell'inglese attraverso ***Final Fantasy XIV***, mentre Wong analizza il gioco come caso di studio delle possibilità sociali e narrative offerte dai ***MMORPG*** (Fahlström & Sheikhi Pour, 2023; Wong, 2025).

Roblox introduce un ulteriore modello: quello dei mondi generati dagli utenti. Non si tratta di un singolo gioco nel senso tradizionale del termine, ma di una piattaforma che ospita numerose «esperienze» differenti, create da utenti, enti educativi e sviluppatori.

I materiali educativi di ***Roblox*** descrivono la piattaforma come un ambiente nel quale esperienze immersive possono supportare l'apprendimento di discipline quali chimica, fisica, robotica e altri ambiti formativi; la documentazione di ***Roblox*** segnala inoltre che, quando disponibili, i server privati possono essere utilizzati in contesti didattici (Roblox, s.d.).

Ciò rende questo titolo piuttosto rilevante per il co-gaming, poiché può favorire la creatività, l'esplorazione di ambienti progettati, lo svolgimento di semplici attività di gruppo, il *design thinking* e la riflessione sul modo in cui vengono costruiti gli spazi digitali. In un contesto di educazione non formale, gli educatori possono cioè utilizzare un'esperienza selezionata per consentire ai partecipanti di entrare in un mondo condiviso, confrontare ambienti differenti, osservare come vengono definite le regole oppure discutere quali caratteristiche rendano uno spazio inclusivo, disorientante, sicuro o escludente.

È inoltre importante riconoscere ***Roblox*** come un **ambiente fortemente intergenerazionale** e rivolto in particolare a un pubblico giovane: molti adulti lo conoscono soltanto indirettamente, mentre numerosi bambini, adolescenti e giovani adulti lo utilizzano come piattaforma sociale, creativa e videoludica. Questo lo rende interessante sul piano educativo, ma richiede anche un'attenzione supplementare rispetto all'età dei partecipanti, alla moderazione, alle interazioni pubbliche e alla selezione delle esperienze.

La stessa varietà che rende ***Roblox*** utile costituisce anche il suo principale fattore di rischio. Poiché le esperienze sono generate dagli utenti, la loro qualità, sicurezza, accessibilità e rilevanza educativa possono variare notevolmente. Una sessione di co-gaming basata su Roblox non dovrebbe quindi condurre i partecipanti all'interno di esperienze pubbliche casuali senza un'adeguata preparazione, prevedendo semmai l'utilizzo di spazi selezionati e di server privati.

Fortnite, in particolare attraverso ***Fortnite Creative*** e ***Unreal Editor for Fortnite***, offre un quarto modello: quello del gioco creativo, spaziale e basato sulla collaborazione di squadra. Epic descrive infatti ***Fortnite Creative*** e ***UEFN*** come strumenti per creare giochi ed esperienze da condividere con altri, il che consente di considerare questo titolo non soltanto come un *battle royale*, ma anche come una piattaforma per isole personalizzate, sfide progettate e spazi creativi condivisi (Epic Games, s.d.).

Per gli educatori, questa distinzione è importante, poiché ***Fortnite*** viene spesso associato alla rapidità di reazione, alla competizione e alla prestazione, mentre la **Modalità Creativa** può sostenere tipologie di attività differenti. Una sessione può concentrarsi ad esempio sull'esplorazione di un'isola personalizzata, sulla risoluzione di una sfida spaziale, sulla creazione o sull'analisi di un ambiente progettato, sulla definizione di regole di squadra oppure sulla discussione di come il comportamento cambi quando la competizione viene ridotta o riformulata.

Utilizzato in questo modo, ***Fortnite*** può supportare attività incentrate sulla cooperazione, sul ragionamento spaziale, sulla negoziazione delle regole, sul coordinamento di gruppo, sulla creatività e sull'interazione rispettosa all'interno di un ambiente commerciale familiare.

I limiti, d'altra parte, sono altrettanto rilevanti. ***Fortnite*** può infatti risultare troppo rapido, eccessivamente esposto sul piano sociale o troppo fortemente associato ad abitudini competitive, soprattutto quando il matchmaking pubblico, la chat vocale o attività basate sulla prestazione vengono utilizzati senza un'adeguata preparazione. In un contesto educativo, non dovrebbe essere trattato come una scelta «divertente» e neutrale, richiedendo semmai un ambiente controllato, un'attività selezionata e regole chiare per la comunicazione.

Considerati nel loro insieme, questi titoli mostrano perché i videogiochi commerciali dovrebbero essere selezionati come possibili ambienti formativi e didattici, anziché essere trattati come attività educative già pronte.

Come detto, ***Genshin Impact*** si presterebbe all'esplorazione guidata e alla scoperta condivisa; i ***MMORPG*** potrebbero rendere visibili i ruoli, il senso di appartenenza e il coordinamento di gruppo; ***Roblox*** consentirebbe di lavorare sui mondi generati dagli utenti e sulla partecipazione creativa; ***Fortnite Creative*** potrebbe agevolare e supportare sfide di squadra, spazi progettati e regole negoziate. D'altra parte, è opportuno ribadire che **nessuno di questi titoli è automaticamente educativo e nessuno di essi risulta sempre appropriato**. La loro utilità dipende dalla corrispondenza tra videogioco, gruppo, obiettivo, contesto e debriefing.

Per questa specifica ragione, anche dal punto di vista operativo, operatori e facilitatori dovrebbero evitare di trasferire meccanicamente un'attività di co-gaming da un contesto a un altro. Lo stesso titolo può richiedere una sessione dal vivo con un gruppo, una dimostrazione su schermo condiviso con un altro, l'utilizzo di una clip di gameplay con un terzo oppure l'assenza completa di gioco diretto, qualora le condizioni di accesso e sicurezza non siano adeguate. Ciò che conta quindi non è in alcun modo il prestigio o la popolarità del titolo commerciale, ma il tipo di ambiente di co-gaming che esso consente all'educatore di costruire.

PROGETTARE UNA SESSIONE DI CO-GAMING DAL VIVO

Dalla progettazione formativa al gioco facilitato

Progettare una sessione di co-gaming dal vivo significa quindi considerare il gameplay come una situazione educativa pianificata. Questo aspetto è particolarmente importante nell'educazione non formale, dove l'attività dovrebbe rimanere flessibile, centrata sui partecipanti e aperta al loro coinvolgimento, pur richiedendo obiettivi, tempi, ruoli e modalità di facilitazione chiaramente definiti. In altri termini, si tratta di un processo di apprendimento adeguatamente pianificato, fondato su obiettivi educativi e sui bisogni effettivi dei partecipanti, ma al tempo stesso aperto al loro contributo e collegato alla vita reale (Consiglio d'Europa, 2026).

Una sessione di co-gaming può rispondere a questa definizione quando viene preparata come **un'esperienza breve e strutturata**, nella quale il videogioco diventa il medium attraverso cui i partecipanti agiscono, interagiscono e, successivamente, riflettono.

Il punto di partenza è cioè sempre l'obiettivo educativo. Nella progettazione formativa, l'obiettivo non è una frase decorativa collocata all'inizio dell'attività: determina la scelta del segmento di gioco, la configurazione del gruppo, i ruoli, il canale di comunicazione e il debriefing. Una sessione progettata per lavorare sulla cooperazione non richiederà la stessa situazione di gioco di una sessione finalizzata a esplorare la sicurezza nell'uso degli strumenti digitali, l'assunzione di prospettive diverse, la moderazione, la comunicazione sotto pressione o la partecipazione graduale.
In termini pratici, l'educatore dovrebbe progettare la sessione a ritroso: definire innanzitutto l'obiettivo educativo, individuare quindi il tipo di esperienza necessario e selezionare infine il segmento di gioco in grado di generare tale esperienza.

Se ad esempio l'obiettivo consiste nell'osservare come un gruppo distribuisce i ruoli, il segmento selezionato dovrebbe richiedere lo svolgimento di funzioni differenti e non basarsi esclusivamente sulla prestazione individuale. Se l'obiettivo è al contrario quello di favorire una partecipazione a bassa pressione, il segmento dovrebbe consentire l'osservazione, lo svolgimento di piccoli compiti e un ingresso graduale nell'attività. Oppure ancora, se l'obiettivo è lavorare sulla comunicazione, l'attività dovrebbe creare situazioni nelle quali i partecipanti debbano spiegare, chiedere, attendere, correggere, semplificare o negoziare. **La sessione dal vivo dovrebbe pertanto essere costruita attorno a uno specifico momento giocabile, anziché attorno al videogioco nella sua interezza**.

Questo punto è particolarmente rilevante da sottolineare, perché nel co-gaming l'unità educativa raramente coincide con il videogioco nel suo complesso, ad esempio «Genshin Impact», «Roblox», «Fortnite» o «Final Fantasy XIV». Essa coincide piuttosto con una **sequenza circoscritta e facilitata**: un percorso di esplorazione guidata, una mappa creativa privata, un breve compito cooperativo, una fase di creazione del personaggio, un'osservazione basata sui ruoli, una sfida personalizzata, una dimostrazione su schermo condiviso oppure una scena selezionata seguita da una discussione. I videogiochi commerciali sono infatti spesso troppo vasti, complessi e ricchi di sistemi per poter essere utilizzati nella loro interezza. Progettare l'attività significa ridurne la complessità fino a renderla giocabile, comprensibile e discutibile nel tempo disponibile. Più nel dettaglio, il profilo stesso del gruppo dovrebbe poi determinare il livello di difficoltà e di esposizione. Un gruppo di giocatori esperti e sicuri delle proprie competenze può essere in grado di entrare rapidamente in una sessione cooperativa dal vivo, mentre partecipanti adulti con una ridotta sicurezza nell'uso degli strumenti virtuali potrebbero avere bisogno di un ritmo più lento, di ruoli che non prevedano il gioco diretto o di un obiettivo molto circoscritto.

Tutto questo non si configura come un adattamento secondario o una semplice necessità operativa, ma come una componente della progettazione educativa inclusiva, poiché impedisce che la «partecipazione» venga ridotta esclusivamente al coinvolgimento diretto.

L'educatore dovrebbe inoltre stabilire, prima dell'inizio della sessione, quali ruoli siano necessari. Nel gioco ordinario, i ruoli emergono infatti, nella maggioranza delle situazioni, in modo informale: il giocatore esperto assume la guida, il partecipante più sicuro prende la parola, il principiante segue e la persona più silenziosa finisce per scomparire, ma in una sessione educativa di co-gaming, queste dinamiche non dovrebbero essere lasciate interamente al caso. I ruoli possono essere leggeri e flessibili, ma dovrebbero rendere la partecipazione più leggibile: giocatore, osservatore, guida, persona di supporto, responsabile del tempo, lettore della chat, lettore della mappa, addetto agli appunti, relatore del debriefing, moderatore.

Il segmento di gioco dovrebbe inoltre essere sempre sufficientemente breve da lasciare spazio alla riflessione. Questo rappresenta un errore frequente nelle attività videogame-based: il gameplay si dilata fino a comprimere o eliminare il debriefing. Dal punto di vista dell'apprendimento esperienziale, ciò indebolisce l'intera attività. Una sessione di co-gaming non deve riprodurre meccanicamente il modello esperienziale di Kolb, ma dovrebbe sempre rispettarne la logica di fondo: l'esperienza, da sola, non è cioè quasi mai sufficiente, avendo i partecipanti bisogno di tempo e spazio per ripercorrere, meglio se in modalità supervisionata, quanto accaduto, individuando schemi ricorrenti, dando un nome alle competenze emerse e considerando infine quali elementi possano essere trasferiti ad altri contesti o affrontati diversamente in una sessione successiva.

Per questa ragione, una sessione di co-gaming della durata di 60 minuti può prevedere soltanto 20 o 25 minuti di gioco effettivo. Il tempo restante può essere dedicato all'accesso, al briefing, all'assegnazione dei ruoli, all'osservazione e al debriefing. Ciò può apparire controintuitivo ai partecipanti che si aspettano «più tempo di gioco», ma in un contesto educativo il valore dell'attività dipende dall'intera sequenza. Il gioco dal vivo costituisce sì l'esperienza centrale ma necessita sempre, come abbiamo detto, di una cornice precedente e successiva: senza briefing, anzitutto, i partecipanti potrebbero non comprenderne lo scopo, non collegando l'esperienza all'apprendimento. **Il briefing dovrebbe quindi sempre essere conciso ma sostanziale**. I partecipanti devono sapere perché viene utilizzato un dato titolo, quale attività svolgeranno, quanto durerà. Non hanno bisogno di una spiegazione completa del gioco o di tutte le sue meccaniche. L'educatore dovrebbe fornire informazioni sufficienti per consentire l'ingresso nel compito, però senza sovraccaricare la sessione fino a trasformarla in una "lezione".

Successivamente, **durante la sessione dal vivo**, la facilitazione dovrebbe rimanere presente senza diventare invasiva. L'educatore non è un *game master* che controlla ogni azione, né un osservatore passivo che attende la conclusione dell'attività. Il suo ruolo consiste nel mantenere l'esperienza leggibile: rallentare quando i partecipanti risultano disorientati, evitare che i principianti vengano ignorati, richiamare il gruppo al compito, modificare le modalità di comunicazione quando la chat vocale diventa eccessivamente espositiva, **riconoscere quando il gioco inizia a prevalere sulla finalità educativa** e decidere se interrompere, semplificare o passare alla discussione. È in questo passaggio che il co-gaming si avvicina maggiormente alla facilitazione non formale rispetto al gioco ordinario.

L’osservazione dovrebbe poi essere sempre circoscritta e intenzionale. L’educatore non ha infatti bisogno di registrare tutto ciò che accade durante la sessione, poiché questo renderebbe l’attività pesante e difficile da gestire. È semmai preferibile individuare uno o due aspetti da osservare, collegati all’obiettivo educativo: ad esempio la distribuzione dei ruoli, l’inclusione dei principianti, la comunicazione sotto pressione, la leadership, il conflitto o i processi decisionali.

In questo modo, **il debriefing rimane ancorato a quanto è effettivamente accaduto**, anziché ridursi a considerazioni generiche sull’attività ludica.

La moderazione rimane parte integrante della facilitazione dal vivo, ma dovrebbe essere proporzionata all’attività. Se il gruppo utilizza la chat vocale, la chat testuale o una lobby online, l’educatore dovrebbe essere pronto a intervenire quando la comunicazione diventa escludente, aggressiva, confusa o troppo rapida per alcuni partecipanti. Se i partecipanti si trovano nella stessa stanza, la moderazione può consistere nel gestire i turni di parola, impedire che i giocatori più esperti assumano il controllo dell’attività, aiutare gli osservatori a rimanere coinvolti oppure ridurre la pressione su chi possiede una minore sicurezza. **L’obiettivo non è sterilizzare il gioco, ma mantenere l’interazione utilizzabile sul piano educativo**.

Infine, come anticipato, **il debriefing dovrebbe tornare sull’esperienza vissuta senza forzare i partecipanti alla condivisione di aspetti personali**. L’educatore può iniziare con domande descrittive: che cosa è accaduto, che cosa è risultato difficile, chi ha assunto i diversi ruoli, in quale momento la cooperazione è diventata necessaria, che cosa è cambiato dopo il primo tentativo.

Solo successivamente il gruppo può passare all’interpretazione: che cosa ha mostrato l’esperienza ad esempio rispetto alla comunicazione, alla fiducia, alla leadership, all’inclusione, alla sicurezza nell’uso degli strumenti digitali o ai processi decisionali. Nelle pratiche educative non formali, questo passaggio dall’esperienza all’attribuzione di significato è estremamente centrale, poiché è il vero momento che consente ai partecipanti di collegare l’attività alle conoscenze pregresse, alle situazioni quotidiane e alle azioni future.

Una sessione di co-gaming ben progettata dovrebbe inoltre prevedere un piano per gli imprevisti. Il videogioco potrebbe cioè non avviarsi, un account potrebbe non funzionare, un partecipante potrebbe rifiutare di utilizzare la chat vocale, il compito potrebbe risultare troppo difficile, il gruppo potrebbe concluderlo troppo rapidamente oppure l’attività potrebbe generare una pressione maggiore del previsto. Ciò non significa che la sessione sia fallita: se l’educatore ha predisposto delle alternative, lo stesso obiettivo di apprendimento può essere perseguito attraverso una clip di gameplay, una dimostrazione su schermo condiviso, una discussione sulle difficoltà incontrate durante l’accesso, un’analisi dei ruoli oppure un compito semplificato.

Nell’educazione non formale, l’adattamento non è indice di una progettazione debole, ma costituisce parte integrante della facilitazione.

Una possibile struttura per una sessione di co-gaming dal vivo può essere sintetizzata come segue:

Fase	Funzione educativa	Focus pratico
Obiettivo	Definisce la finalità della sessione	Competenza, partecipazione, comunicazione, assunzione di ruoli, sicurezza nell'uso degli strumenti digitali
Profilo del gruppo	Adatta l'attività ai partecipanti	Livello di esperienza, accesso, lingua, sicurezza, grado di esposizione
Segmento di gioco	Riduce il videogioco a una situazione utilizzabile	Percorso, compito, turno, scena, mappa, lobby, clip
Ruolo	Rende leggibili le modalità di partecipazione	Giocatore, osservatore, guida, persona di supporto, moderatore, addetto agli appunti
Briefing	Fornisce orientamento	Finalità, regole, tempi, comunicazione, possibilità di ritirarsi
Gioco dal vivo	Offre un'esperienza concreta	Agire, coordinarsi, decidere, adattarsi
Osservazione	Mantiene il focus educativo	Una o due dinamiche selezionate
Debriefing	Trasforma l'esperienza in apprendimento	Descrizione, interpretazione, trasferimento

Questa struttura non dovrebbe essere utilizzata come un copione rigido, perché il suo scopo è aiutare gli educatori a mantenere il controllo dell'architettura educativa, lasciando al tempo stesso che la sessione dal vivo rimanga flessibile.

Il co-gaming funziona infatti soltanto quando i partecipanti percepiscono di stare realmente facendo qualcosa insieme, ma anche quando l'educatore è in grado di spiegare perché quell'esperienza sia significativa.

La sessione dovrebbe essere sufficientemente aperta da consentire l'interazione e l'emergere di situazioni inattese, ma anche abbastanza strutturata da evitare che si trasformi in semplice intrattenimento, in una dimostrazione tecnica o in un'esperienza di gioco online priva di gestione.

Progettare una sessione di co-gaming dal vivo significa quindi operare all'intersezione tra progettazione formativa, apprendimento esperienziale e facilitazione non formale. Il videogioco crea la situazione, ma è l'educatore a progettare le condizioni che consentono a tale situazione di acquisire una valenza didattica: l'obiettivo, il segmento di gioco, i ruoli, il ritmo, i confini e il successivo ritorno riflessivo sull'esperienza.
Quando questi elementi risultano allineati, il co-gaming può diventare un metodo serio e replicabile per l'apprendimento degli adulti, trasformando abitudini e passioni digitali in esperienze strutturate che i partecipanti possono comprendere, discutere e riutilizzare anche in altri contesti e condizioni.

QUATTRO FORMATI DI CO-GAMING

Situazioni di apprendimento facilitate attraverso videogiochi commerciali

I formati presentati di seguito non costituiscono ancora attività complete. Sono esempi di come i videogiochi commerciali possano essere tradotti in situazioni di co-gaming caratterizzate da un chiaro focus educativo. L'obiettivo non è suggerire che ciascun titolo abbia un unico utilizzo prestabilito, ma mostrare come ambienti di gioco differenti possano sostenere diverse forme di partecipazione, coordinamento e riflessione, quando l'educatore predispone un compito circoscritto e un contesto leggibile.

GENSHIN IMPACT: ESPLORAZIONE GUIDATA E RISOLUZIONE DEI PROBLEMI

Genshin Impact può essere utilizzato secondo un formato di esplorazione guidata, in particolare quando l'educatore intende lavorare **sull'orientamento**, sul **supporto**, sulla **comunicazione informale** e **sulla risoluzione condivisa dei problemi**. Il gioco offre infatti un mondo aperto nel quale i partecipanti possono attraversare ambienti diversi, seguire percorsi, risolvere enigmi ambientali e completare semplici sfide.

Un formato realistico potrebbe consistere nel selezionare una breve sequenza: raggiungere un luogo, risolvere un singolo enigma ambientale, esplorare un'area specifica, raccogliere insieme alcune risorse oppure aiutare un principiante a orientarsi nell'interfaccia. Questi compiti circoscritti risultano utili perché creano un obiettivo condiviso senza sottoporre necessariamente il gruppo a una forte pressione competitiva. L'interesse educativo risiede nel modo in cui i partecipanti si orientano insieme. Chi comprende la mappa? Chi spiega l'obiettivo? Chi attende quando un altro giocatore si perde? Chi individua gli indizi presenti nell'ambiente? Chi assume il controllo?

Un compito di esplorazione o la risoluzione di un enigma possono quindi diventare **situazioni concrete nelle quali osservare soprattutto la pazienza, l'iniziativa e l'attenzione condivisa**.
Questo formato richiede inoltre la definizione di un chiaro confine educativo. Come già evidenziato, ***Genshin Impact*** è accessibile gratuitamente, ma il suo impianto complessivo è **fortemente commerciale**, con sistemi di progressione, banner disponibili per periodi limitati e ricompense casuali che possono richiamare dinamiche simili a quelle del gioco d'azzardo. Una sessione di co-gaming dovrebbe pertanto evitare di concentrarsi sulle estrazioni, sui personaggi rari, sulle ricompense o sulla spesa. **Qualora tali elementi vengano affrontati, dovrebbero essere trattati come temi di alfabetizzazione mediale o benessere digitale, e non come nucleo centrale dell'attività**.



Immagine: screenshot di Genshin Impact, © HoYoverse.

AMBIENTI MMO: RUOLI E COORDINAMENTO DI GRUPPO

Per il secondo formato, può essere preferibile parlare più in generale di ambienti ***MMO***, utilizzando ***Final Fantasy XIV*** come uno dei possibili esempi, anziché far dipendere l'intera sezione da un singolo titolo. I ***MMORPG*** risultano utili perché rendono particolarmente visibili i **ruoli**, le **routine**, le **comunità** e le **diverse forme di coordinamento di gruppo**.
Anche prima di accedere ai contenuti più avanzati, questi giochi sono organizzati attorno a personaggi, classi o professioni, funzioni, missioni, spazi sociali e aspettative condivise rispetto al modo in cui i giocatori dovrebbero comportarsi all'interno di un gruppo.

Una sessione di co-gaming basata su un MMO non deve necessariamente prevedere un dungeon complesso o un raid. In molti casi, attività di questo tipo risulterebbero troppo impegnative per un contesto educativo. **Un formato più gestibile può concentrarsi sulla creazione del personaggio**, sulla scelta del ruolo, **sul movimento guidato** all'interno di un'area condivisa, sull'osservazione degli spazi comunitari oppure sulla discussione delle implicazioni associate ai diversi ruoli. Che cosa significa essere un guaritore, un tank, un personaggio addetto al danno, un artigiano, un mentore o un nuovo arrivato? Quale tipo di responsabilità comporta ciascun ruolo? In che modo il gruppo dipende da forme di contributo differenti?

Questo formato è particolarmente utile quando il focus educativo riguarda contenuti quali l'accettazione dell'alterità, oppure ancora la responsabilità, il senso di appartenenza e la cooperazione all'interno di comunità strutturate, virtuali o meno che siano. I partecipanti possono osservare che non tutti i ruoli utili sono ugualmente visibili: alcuni giocatori guidano, altri proteggono, altri riparano, sostengono, spiegano, preparano risorse oppure apprendono seguendo gli altri.

Nell'educazione degli adulti, questo formato può ad esempio aprire una riflessione sui **gruppi di lavoro**, sul **volontariato**, sulla **partecipazione comunitaria** e sul modo in cui le persone assumono determinate posizioni all'interno di compiti collettivi.
Il principale limite riguarda la fase iniziale di accesso e familiarizzazione: Gli ***MMO*** richiedono spesso account, download, familiarità con l'interfaccia, capacità di lettura, pazienza e tempo. Per questa ragione, un formato di co-gaming basato su un prodotto del genere può risultare più efficace come dimostrazione preparata in anticipo o come osservazione guidata, a meno che i partecipanti non conoscano già il gioco. Il compito dell'educatore consiste cioè nel ridurre la complessità dell'ambiente senza comprometterne il principale valore educativo: la visibilità dei ruoli e l'interdipendenza all'interno del gruppo.



Immagine: screenshot di FFXIV, © Square Enix.

ROBLOX: MONDI GENERATI DAGLI UTENTI E PARTECIPAZIONE CREATIVA

Roblox offre un formato di co-gaming differente, poiché non è soltanto un videogioco, ma come già indicato più che altro una **piattaforma**, a sua volta composta da **esperienze generate dagli utenti**. Ciò lo rende utile per attività incentrate sulla **creatività**, sugli ambienti digitali, sull'**apprendimento informale** e sulla co-progettazione. I partecipanti possono ad esempio entrare in un'esperienza selezionata, confrontare mondi differenti, osservare il modo in cui vengono costruite le regole oppure discutere perché uno spazio risulti accessibile, disorientante, accogliente o escludente.

In una sessione di co-gaming, l'educatore può scegliere **un'esperienza privata o accuratamente selezionata** e assegnare al gruppo un compito circoscritto: esplorare lo spazio, individuarne le regole, completare una semplice sfida, osservare come vengono guidati i giocatori oppure discutere in che modo l'ambiente comunica ciò che è possibile fare.

L'obiettivo non consiste soltanto nel «giocare», ma nell'utilizzare ***Roblox*** come strumento per osservare il modo in cui gli spazi digitali vengono progettati e abitati. Come sottolineato poco sopra, questo formato risulta particolarmente adatto quando il focus educativo riguarda la **partecipazione creativa e la libera espressione**. I partecipanti possono discutere quali elementi rendano leggibile uno spazio digitale, quali lo rendano caotico, in che modo i principianti comprendano dove dirigersi, come interagiscano i giocatori e quali forme di capacità di azione vengano offerte. Nei gruppi più avanzati, ***Roblox*** può inoltre sostenere una riflessione orientata al disegno educativo: se doveste creare uno spazio dedicato all'inclusione, alla cooperazione o all'apprendimento, quali regole introdurreste? Che cosa eliminereste? In che modo aiutereste un nuovo arrivato a inserirsi?

Il principale elemento di attenzione in questo caso riguarda più che altro la moderazione. Poiché le esperienze di ***Roblox*** sono generate dagli utenti, l'educatore non dovrebbe affidarsi a spazi pubblici scelti casualmente. La sessione dovrebbe prevedere esperienze selezionate, server privati ove possibile, ruoli chiari, tempi circoscritti e regole definite per l'interazione. ***Roblox*** è inoltre fortemente associato a bambini e utenti più giovani; gli educatori devono pertanto prestare particolare attenzione all'adeguatezza rispetto all'età, alle interazioni pubbliche e alla tutela dei partecipanti. Il suo valore educativo dipende in larga misura da un'accurata selezione dei contenuti.



Immagine: screenshot di Roblox, © Roblox Corporation.

FORTNITE CREATIVE: SFIDE DI SQUADRA E REGOLE CONDIVISE

Fortnite Creative può essere utilizzato come formato di co-gaming quando l'educatore intende lavorare sulle regole, sul coordinamento di squadra, sulle sfide spaziali e sulla differenza tra gioco competitivo e attività di gruppo strutturata. Sebbene *Fortnite* venga spesso associato al *battle royale*, alla rapidità e alla prestazione, la **Modalità Creativa** consente agli educatori di lavorare con isole selezionate, sfide personalizzate e spazi progettati nei quali l'obiettivo può essere riformulato.

Un possibile formato educativo consiste nel selezionare **una breve attività personalizzata che richieda al gruppo di muoversi all'interno di uno spazio**, risolvere una sfida, oppure completare un compito di squadra.

L'educatore può ridurre la pressione evitando il matchmaking pubblico, le classifiche o le modalità basate sull'eliminazione e scegliendo isole nelle quali il focus sia posto sull'esplorazione, sul coordinamento o sulla risoluzione dei problemi, anziché sulla sola prestazione. Questo formato risulta utile perché rende visibili le regole. I partecipanti possono discutere come cambi l'attività quando la competizione viene limitata, quando il gruppo concorda regole di comunicazione, quando ai giocatori più esperti viene chiesto di sostenere i principianti oppure quando l'obiettivo non consiste semplicemente nel vincere, ma nel completare un compito condiviso. **Può inoltre sostenere una riflessione sui comportamenti online**: come reagiscono le persone agli errori, alle battute, alla pressione, alla velocità, al fallimento o alla frustrazione quando l'ambiente viene associato alla competizione?

Il principale rischio riguarda infatti il grado di esposizione. ***Fortnite*** può facilmente diventare troppo rapido, rumoroso o incentrato sulla prestazione se il compito non viene adeguatamente controllato. In più la chat vocale, le lobby pubbliche, le abitudini competitive e le differenze di abilità possono finire rapidamente per dominare la sessione di co-gaming. Per questa ragione, è in questo caso particolarmente consigliato un **focus per il debriefing, già ampiamente definito in anticipo**.



Immagine: screenshot di Fortnite, © Epic Games.

UTILIZZARE I FORMATI SENZA TRASFORMARLI IN RICETTE RIGIDE

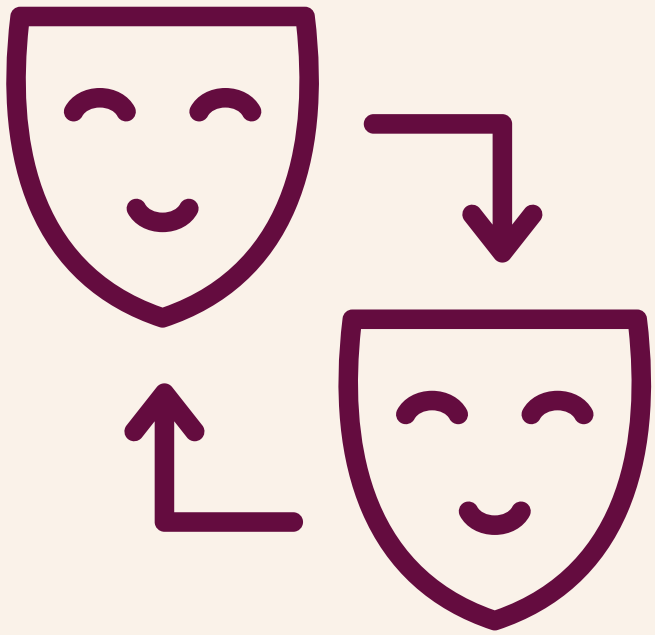
Questi quattro formati mostrano che il co-gaming non costituisce un unico metodo da applicare nello stesso modo a qualsiasi titolo. *Genshin Impact* può sostenere l'esplorazione e la risoluzione condivisa dei problemi; gli ambienti *MMO* possono rendere visibili i ruoli e il coordinamento di gruppo; *Roblox* può consentire di lavorare sui mondi generati dagli utenti e sulla partecipazione creativa; *Fortnite Creative* può essere utilizzato per esplorare le sfide di squadra e le regole negoziate.

Il valore educativo, come più volte ribadito, non deriva dal titolo in sé, ma dal modo in cui l'educatore riduce il videogioco a una situazione gestibile, definisce il compito, sostiene la partecipazione e prepara il successivo lavoro di riflessione.

Per questa ragione, tali formati dovrebbero essere considerati come punti di partenza: lo stesso videogioco può essere utilizzato dal vivo con un gruppo, presentato attraverso uno schermo condiviso con un altro, trasformato in un compito di osservazione con un terzo oppure evitato del tutto quando le condizioni di accesso, sicurezza o familiarità non risultano adeguate.

ATTIVITÀ PRATICA #1

UNA SESSIONE GUIDATA DI CO-GAMING



Gioco
Fortnite Creative, Server privati di Roblox, Genshin Impact (free to play)

Focus educativo
Progettare una breve sessione di co-gaming dal vivo, con un compito chiaro e ruoli accessibili.

Gruppo suggerito
4–8 partecipanti.

Durata
60–90 minuti.

SETTING

In presenza, online o in modalità mista. **L'attività funziona meglio quando l'educatore può mantenere la sessione sotto controllo**: attraverso una lobby privata, un mondo selezionato, uno schermo condiviso, un canale vocale o testuale moderato oppure un piccolo gruppo nel quale non tutti debbano necessariamente giocare in prima persona nello stesso momento.

BRIEFING

L'educatore spiega che l'attività consiste in **un'esperienza guidata di co-gaming**. I partecipanti entreranno in un segmento di gioco selezionato, completeranno un breve compito condiviso e discuteranno successivamente il modo in cui il gruppo ha partecipato. L'obiettivo è osservare come le persone entrano nell'attività, si coordinano, chiedono aiuto e reagiscono ai limiti imposti dal titolo prescelto.

ATTIVITÀ DI GIOCO

Il gruppo completa un compito breve e selezionato in anticipo all'interno del videogioco scelto. In ***Genshin Impact***, può trattarsi di un percorso di esplorazione guidata o di un semplice enigma. In ***Roblox***, i partecipanti possono entrare in un'esperienza privata selezionata e individuare in che modo lo spazio orienti o disorienti i giocatori. In ***Fortnite Creative***, il gruppo può completare una sfida di squadra personalizzata, con regole concordate. L'educatore dovrebbe evitare progressioni prolungate, interazioni pubbliche casuali, modalità competitive complesse o attività che dipendano dalla spesa o da una conoscenza avanzata del gioco. **La sessione dal vivo dovrebbe cioè offrire al gruppo materiale sufficiente per la discussione, senza permettere al videogioco di assorbire l'intera cornice educativa**.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

Durante la sessione dal vivo, l'educatore osserva il modo in cui i partecipanti entrano nel segmento di gioco selezionato e lo utilizzano, prestando particolare attenzione alla qualità della partecipazione, anziché alla prestazione videoludica.

L'osservazione può concentrarsi su tre momenti:

Ingresso nel compito
Il modo in cui i partecipanti comprendono l'obiettivo, chiedono chiarimenti, seguono il percorso, accettano un ruolo oppure attendono prima di agire.

Cooperazione durante il gioco
Il modo in cui il gruppo condivide le informazioni, sostiene i principianti, gestisce gli errori, negozia le decisioni o reagisce quando il videogioco genera confusione.

Utilizzo dell'ambiente
Il modo in cui i partecipanti interagiscono con lo spazio stesso: esplorando, risolvendo un enigma, seguendo indizi, mettendo alla prova le regole oppure utilizzando il movimento, la chat, gli indicatori o le informazioni visive condivise.

Prima della sessione, l'educatore dovrebbe individuare un unico focus principale. Ad esempio, in un compito di esplorazione basato su *Genshin Impact* o titolo equivalente, l'attenzione può essere rivolta all'orientamento e al supporto reciproco; in un'isola di *Fortnite Creative*, può concentrarsi sul modo in cui i partecipanti rispettano le regole condivise, coordinano i movimenti o gestiscono la frustrazione quando la sfida deve essere ripetuta.

DOMANDE DI DEBRIEFING

Dopo la sessione, l'educatore riporta il gruppo all'esperienza vissuta e aiuta i partecipanti a descrivere quanto è accaduto, prima di passare a una riflessione più ampia.

Possibili domande guida:

Descrivete il momento in cui il gruppo ha compreso che cosa fare:

Che cosa ha aiutato i partecipanti a entrare nell'attività?

C'è stato un momento in cui qualcuno ha avuto bisogno di supporto?

Come ha reagito il gruppo quando qualcosa non era chiaro o non funzionava?

L'ambiente di gioco ha reso la cooperazione più semplice o più difficile?

Quale ruolo ha avuto la comunicazione durante il compito?
Che cosa cambiereste se la stessa sessione venisse ripetuta?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con i gruppi che non sono ancora pronti per il gioco diretto, l'educatore può svolgere l'attività attraverso uno schermo condiviso: una persona gioca, mentre le altre osservano, suggeriscono azioni, leggono la mappa, individuano indizi oppure preparano appunti per il debriefing.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

Questa attività può essere riutilizzata con qualsiasi videogioco commerciale che consenta di svolgere un segmento di gioco dal vivo breve e controllato. **Ciò che dovrebbe rimanere stabile non è il titolo, ma la struttura**: uno spazio di gioco selezionato, un compito circoscritto, ruoli chiari, una comunicazione moderata e un debriefing incentrato sul modo in cui il gruppo ha partecipato. Il formato può prevedere il gioco diretto, il gioco su schermo condiviso oppure l'osservazione guidata, in funzione della sicurezza del gruppo, delle condizioni di accesso e dell'obiettivo educativo.

DEBRIEFING, ADEGUATEZZA E VALIDITÀ EDUCATIVA

Comprendere che cosa è accaduto durante la sessione di co-gaming

Dopo la sessione guidata di co-gaming, l'educatore riporta il gruppo all'esperienza vissuta. L'obiettivo non consiste soltanto nel verificare se il compito sia stato completato, ma nel comprendere come la sessione abbia funzionato in quanto situazione educativa: in che modo i partecipanti sono entrati nel gioco, come hanno utilizzato lo spazio, come hanno comunicato, dove sia stato necessario un supporto e che cosa sia cambiato nel corso dell'attività.

Una sessione guidata di co-gaming infatti assume valore educativo soltanto quando il gameplay produce elementi che il gruppo può riconoscere e discutere. Questi possono riguardare la cooperazione, l'orientamento, l'assunzione di ruoli, la sicurezza, la frustrazione, i processi decisionali oppure il modo in cui i partecipanti si sono aiutati reciprocamente a comprendere il compito. L'aspetto essenziale è che la riflessione rimanga collegata a quanto è effettivamente accaduto durante il gioco, anziché trasformarsi in una discussione generica.

In termini pratici, il debriefing può essere organizzato attorno a tre aree:

Che cosa è accaduto durante il gioco dal vivo?

Questa area riguarda la sequenza concreta della sessione: in che modo i partecipanti sono entrati nell'attività, che cosa hanno tentato inizialmente, dove si sono trovati in difficoltà, quando il gruppo ha modificato il proprio approccio e come si è sviluppato il compito.

In che modo ha partecipato il gruppo?

Questa area riguarda i ruoli, la comunicazione, il supporto, la capacità di attendere, la leadership, l'esitazione, la risoluzione dei problemi e l'inclusione di partecipanti con livelli differenti di sicurezza o di esperienza videoludica.

Che cosa si può apprendere dalla sessione?

Questa area riguarda il collegamento tra l'esperienza di co-gaming e obiettivi educativi più ampi: cooperazione, partecipazione digitale, fiducia, regole condivise, comunicazione, regolazione emotiva o apprendimento attraverso l'azione.

ATTIVITÀ PRATICA #2

OSSERVARE UNA SESSIONE DI CO-GAMING



Gioco / frammento digitale
Una registrazione di gameplay o una breve clip tratta da videogiochi commerciali.

Focus educativo
Imparare a interpretare una sessione di co-gaming come situazione educativa.

Gruppo suggerito
4–12 educatori o facilitatori.

Durata
45–75 minuti.

SETTING

In presenza o online. L'attività può essere svolta utilizzando un proiettore, uno schermo condiviso, una clip di gameplay selezionata oppure una breve dimostrazione dal vivo. **I partecipanti non devono necessariamente giocare in prima persona**; il loro compito consiste nell'osservare ciò che la sessione rende visibile dal punto di vista educativo.

BRIEFING

I partecipanti sono invitati a osservare la sessione assumendo la prospettiva dell'educatore: quali forme di partecipazione consente il videogioco, chi appare orientato o disorientato, quale tipo di supporto risulta necessario, in quali momenti la comunicazione diventa rilevante e quali elementi del contesto potrebbero trasformarsi in barriere per un gruppo reale.

ATTIVITÀ DI GIOCO

I partecipanti osservano una breve sequenza di co-gaming, idealmente della durata di 5–10 minuti. La sequenza può mostrare un'esplorazione guidata, una dimostrazione, un'esperienza selezionata su *Roblox* oppure un altro momento di gameplay controllato. **Il formatore assegna a ciascun piccolo gruppo una specifica prospettiva di osservazione**: ruoli, accesso, comunicazione o potenziale educativo. Ogni gruppo osserva la stessa sequenza dal punto di vista assegnato e prepara due o tre elementi da discutere. L'obiettivo è evitare commenti generici come «i giocatori cooperano». Gli osservatori dovrebbero al contrario individuare quali elementi rendano la sessione leggibile: chi sembra comprendere il compito, dove sia necessario un supporto, quali barriere emergano e che cosa possa diventare materiale utile per il debriefing.

FOCUS DELL'OSSERVAZIONE

L'educatore-formatore dovrebbe concentrarsi sul modo in cui i partecipanti imparano a osservare una sessione di co-gaming senza ridurla a impressioni personali.

L'osservazione può essere organizzata attraverso quattro prospettive:

Ruoli e posizioni
Chi guida, chi segue, chi spiega, chi attende, chi rimane in silenzio, chi offre supporto, chi appare escluso o sovraccaricato.

Accesso e leggibilità
Se il compito risulta comprensibile, se l'interfaccia crea barriere, se i principianti riescono a seguire ciò che accade e se l'attività richiede una conoscenza videoludica pregressa eccessiva.

Comunicazione e supporto
In che modo vengono condivise le informazioni, come vengono gestiti gli errori, se le istruzioni risultano chiare e se il gruppo lascia spazio a diversi livelli di sicurezza.

Potenziale educativo
Quali elementi della sessione possono diventare utili per il debriefing: cooperazione, confusione, assunzione di ruoli, frustrazione, inclusione, sicurezza nell'uso degli strumenti digitali, regole condivise o processi decisionali.

L'obiettivo non è osservare ogni aspetto: Ciascun gruppo dovrebbe mantenere la prospettiva assegnata e produrre una lettura circoscritta della stessa sequenza di co-gaming.

DOMANDE DI DEBRIEFING

Dopo il compito di osservazione, l'educatore-formatore aiuta il gruppo a confrontare le diverse letture della stessa sessione.

Possibili domande guida:

Che cosa ha reso visibile la prospettiva di osservazione assegnata al vostro gruppo?

Che cosa ha notato un altro gruppo che voi non avevate rilevato?

Quale momento ha mostrato il potenziale educativo più evidente?

In quale punto la sessione è diventata difficile da interpretare?

La barriera principale era di natura tecnica, sociale, linguistica, emotiva oppure legata al videogioco stesso?

Che cosa dovreste sapere prima di facilitare questa sessione con un gruppo reale?

Quale tipo di debriefing sarebbe appropriato dopo questa sequenza di co-gaming?

POSSIBILI ADATTAMENTI

Con educatori più esperti, la stessa clip può essere osservata due volte. Durante la prima visione, i partecipanti osservano liberamente; durante la seconda, ciascun gruppo applica una specifica prospettiva di osservazione. Ciò rende più semplice confrontare le impressioni spontanee con un'osservazione educativa maggiormente strutturata.
L'attività può inoltre essere adattata utilizzando clip contrastanti: un momento di co-gaming ben facilitato e uno confuso o inserito in una cornice inadeguata. Il confronto aiuta i partecipanti a comprendere in che modo il contesto, i ruoli, le condizioni di accesso e la comunicazione modifichino la qualità educativa dello stesso medium.

NOTE SULLA REPLICABILITÀ

Questa attività può essere riutilizzata ogni volta che gli educatori hanno bisogno di **esercitarsi nell'osservazione del gameplay prima di facilitarlo direttamente**. Risulta particolarmente utile quando il gioco diretto non è possibile oppure quando il gruppo deve prima acquisire maggiore sicurezza nell'utilizzo del medium videoludico. La stessa struttura può essere applicata a clip registrate, dimostrazioni su schermo condiviso, osservazioni dal vivo o brevi estratti di una sessione di co-gaming.

DEBRIEFING, ADEGUATEZZA E VALIDITÀ EDUCATIVA

Dall'osservazione del gameplay alla progettazione di una facilitazione più efficace

Dopo il compito di osservazione, l'educatore-formatore aiuta il gruppo a confrontare ciò che ciascuna prospettiva di osservazione ha messo in evidenza. La stessa sequenza di co-gaming può apparire molto diversa a seconda del focus adottato: un gruppo può rilevare problemi di comunicazione, un altro individuare barriere di accesso, un altro ancora osservare la distribuzione dei ruoli, mentre un altro può riconoscere possibili temi per il debriefing.

È questo il principale valore dell'attività, proprio perché l'osservazione rallenta il giudizio: anziché limitarsi ad affermare che un videogioco è «caotico», «divertente», «inclusivo» o «troppo difficile», gli educatori imparano a descrivere gli elementi concreti che lo rendono tale: la velocità del compito, l'interfaccia, il canale di comunicazione, la presenza o l'assenza di indicazioni, il modo in cui vengono trattati i principianti, la quantità di conoscenze pregresse richieste oppure il tipo di pressione generato dal videogioco.

Il debriefing può quindi svilupparsi attorno a tre diverse domande:

Che cosa ha rivelato ciascuna prospettiva?

Questa area riguarda le differenze tra l'osservazione dei ruoli, dell'accesso, della comunicazione o del potenziale educativo. Ogni prospettiva rende visibili alcuni elementi e ne lascia altri sullo sfondo.

Che cosa cambierebbe se il gruppo fosse diverso?

Questa area riguarda l'adattamento al target. La stessa clip può risultare adatta a giocatori esperti e sicuri delle proprie competenze, ma disorientante per i principianti; può essere utile per educatori in formazione, ma troppo indiretta per partecipanti che necessitano di un coinvolgimento diretto.

Che cosa dovrebbe preparare il facilitatore?

Questa area riguarda le conseguenze pratiche dell'osservazione: istruzioni più chiare, un compito più lento, ruoli differenti, un canale di comunicazione più sicuro, una clip più breve, una pausa esplicativa oppure un debriefing maggiormente focalizzato.

UN PIANO PER UNA SESSIONE DI CO-GAMING

Breve modello di progettazione per il gioco educativo dal vivo

Questo modello conclusivo aiuta gli educatori a trasformare un videogioco commerciale in una sessione strutturata di co-gaming. Dovrebbe essere utilizzato dopo aver già verificato le condizioni tecniche e di sicurezza. Il focus è posto sulla progettazione educativa: che cosa farà il gruppo, in che modo parteciperanno le persone coinvolte, che cosa osserverà l'educatore e come verrà discussa successivamente l'esperienza dal vivo.

Prima della sessione

Videogioco e segmento
Quale videogioco, mappa, percorso, scena, isola, enigma o sequenza su schermo condiviso verrà utilizzato?

Obiettivo educativo
Qual è il focus principale: cooperazione, assunzione di ruoli, comunicazione, partecipazione, sicurezza, cittadinanza digitale o un altro obiettivo?

Gruppo target
Quale livello di esperienza videoludica, sicurezza nell'uso degli strumenti digitali, competenza linguistica e grado di esposizione sociale può realisticamente gestire il gruppo?

Ruoli
Chi giocherà, osserverà, guiderà, offrirà supporto, prenderà appunti, leggerà la mappa, modererà la chat o condurrà una parte del debriefing?

Compito dal vivo
Che cosa dovranno concretamente cercare di fare i partecipanti durante la sessione?

Durante la sessione

Partecipazione
I partecipanti stanno entrando nell'attività attraverso modalità differenti ma ugualmente legittime?

Facilitazione
L'educatore deve rallentare, chiarire il compito, ridistribuire i ruoli o ridurre la pressione?

Focus dell'osservazione
Che cosa viene osservato: comunicazione, cooperazione, supporto, confusione, leadership, frustrazione, accesso o ritmo del gruppo?

Dopo la sessione

Focus del debriefing
Quali aspetti dell'esperienza dal vivo verranno discussi dal gruppo?

Collegamento con l'apprendimento
In che modo la sessione verrà collegata all'apprendimento degli adulti, alla partecipazione, all'interazione sociale o alla sicurezza nell'uso degli strumenti digitali?

Adattamento
Che cosa dovrebbe essere modificato prima di ripetere l'attività con un altro gruppo?

Una sessione di co-gaming dovrebbe rimanere circoscritta, leggibile e collegata a una chiara finalità educativa. Questo modello aiuta gli educatori a organizzare il gioco dal vivo come esperienza facilitata, prestando attenzione alla partecipazione, alla riflessione e all'apprendimento non formale.

QUADRO OPERATIVO PER EDUCATORI E FACILITATORI



01.

Questo capitolo conclusivo riunisce i principi metodologici sviluppati nel corso del manuale e li traduce in ulteriori, pratiche indicazioni per educatori e facilitatori. Il focus è posto sul modo in cui progettare un'attività basata sui videogiochi dall'inizio alla fine: definire l'obiettivo, comprendere il gruppo, selezionare il videogioco, predisporre il contesto, assegnare i ruoli, osservare la partecipazione e pianificare un debriefing pedagogicamente adeguato.

02. PROGETTARE IN MODO PROPORZIONATO E SULLA BASE DEI BISOGNI EFFETTIVI

Come discusso nei capitoli precedenti, un'attività basata sui videogiochi diventa utile quando è **proporzionata al gruppo, al contesto e all'obiettivo educativo**. Il quadro metodologico aiuta gli educatori a stabilire quanto gameplay sia necessario, quale formato sia realisticamente praticabile, quale livello di esposizione risulti adeguato e come debbano essere concretamente predisposti l'osservazione e il debriefing.

03. STRUMENTI CONCLUSIVI PER L'ADATTAMENTO E IL TRASFERIMENTO

Il capitolo conclude il manuale proponendo strumenti operativi che gli educatori possono riutilizzare e adattare: una scheda per la progettazione delle attività, una griglia di osservazione, domande guida per il debriefing e una checklist finale di preparazione. **Il loro scopo è sostenere la replicabilità senza ricorrere a una riproduzione meccanica**, consentendo di trasferire lo stesso metodo tra gruppi, videogiochi e contesti di apprendimento non formale e informale differenti.

IL CICLO DELL'ATTIVITÀ BASATA SUI VIDEOGIOCHI

Una sequenza progettuale basata su formati concreti

Lo scopo di questo quadro metodologico conclusivo è aiutare gli educatori a passare da un'intenzione generale a una concreta attività videogame-based. A questo punto del manuale, la questione centrale non è più se i videogiochi commerciali possano essere utilizzati nell'educazione degli adulti, ma **in che modo l'educatore possa compiere una scelta progettuale coerente**: quale bisogno si intende affrontare, quale formato risulta più appropriato, quale videogioco o materiale può sostenere l'attività, quale forma di partecipazione è prevista e in che modo l'esperienza verrà successivamente rielaborata attraverso la riflessione guidata e supervisionata.

Un'attività come quelle proposte nei precedenti capitoli può quindi essere progettata (e semplificata) come una sequenza di decisioni: L'educatore parte dal gruppo e dal contesto educativo, individua quindi l'obiettivo, sceglie il formato, seleziona il videogioco o il materiale, predispone il contesto, definisce il compito, osserva ciò che accade e, infine, sostiene la riflessione e l'adattamento.

Questo ciclo non è finalizzato a standardizzare ogni attività perché, al contrario, la sua funzione è r**endere visibile il processo di disegno e progettazione formativa**, affinché un'attività possa essere documentata, adattata e riproposta in altri contesti di apprendimento non formale.

La prima questione progettuale riguarda, come detto poco sopra, **il bisogno educativo**. Un gruppo può avere bisogno di lavorare sulla cooperazione, sulla sicurezza nell'uso degli strumenti digitali, sulla partecipazione graduale, sulla regolazione emotiva, sull'assunzione di ruoli, sui comportamenti online, sull'inclusione sociale o sull'apprendimento riflessivo. **Ciascun bisogno rimanda a una tipologia di attività differente**: se il focus è la cooperazione, un breve compito condiviso può risultare più utile di una lunga sessione all'interno di un mondo aperto. Oppure, se il focus è il **benessere digitale**, un'attività di mappatura può essere più appropriata del gioco diretto. O ancora, se il focus è direttamente il **co-gaming**, l'educatore può selezionare un segmento dal vivo controllato tratto da un videogioco commerciale, anziché chiedere ai partecipanti di entrare senza preparazione in un vasto ambiente multigiocatore.

La tabella nella pagina seguente mette in relazione alcuni bisogni educativi ricorrenti con possibili formati basati sui videogiochi e con esempi già sviluppati nel manuale.



Bisogno educativo	Formato possibile	Esempio di gioco o strumento	Modello di attività
Partecipazione graduale	Co-gaming a bassa pressione o gioco su schermo condiviso	PowerWash Simulator, Palia, Fall Guys custom lobby	*Primi passi Nel gioco condiviso*
Cooperazione e comunicazione	Breve compito cooperativo	Overcooked, Portal 2 co-op, Keep Talking and Nobody Explodes	*Mappare le competenze col gameplay*
Assunzione di ruoli e responsabilità	Attività basata su personaggi, avatar o ruoli	The Sims 4, Baldur's Gate 3, Final Fantasy XIV (discussione sui ruoli)	*Avatar, ruoli e prospettive*
Creatività e pianificazione condivisa	Attività di costruzione o in modalità sandbox	Minecraft Creative, Roblox (frammento), Fortnite Creative	*Costruire uno spazio condiviso*
Fiducia, sospetto e dinamiche di gruppo	Gioco di deduzione sociale o attività basata sulla discussione	Among Us, una gameplay clip selezionata	*Fiducia, sospetto e discussione di gruppo*
Routine digitali e benessere	Attività di mappatura o senza gioco diretto	Quest giornaliere, Twitch, Discord, giochi mobile, routine gacha	*Mappare le routine e le interazioni digitali*
Formazione degli educatori senza gioco diretto	Analisi di clip o osservazione su schermo condiviso	Roblox, Fortnite Creative, Genshin Impact, clip di MMO	*Osservare una sessione di co-gaming*
Co-gaming dal vivo	Sessione guidata con accesso controllato	Genshin Impact (esplorazione), Fortnite Creative	*Una sessione guidata di Co-Gaming*

Questa tabella, come del resto anche le altre proposte nel presente manuale metodologico, non dovrebbe essere interpretata come un catalogo rigido. Lo stesso titolo può infatti sostenere obiettivi educativi differenti, a seconda del segmento selezionato, del gruppo e del focus del debriefing.

Dopo aver individuato l'orientamento generale, l'educatore può utilizzare una sequenza di progettazione più tecnica. Nel dettaglio, questa seconda tabella traduce il ciclo in decisioni progettuali concrete:

Progettazione	Decisione
Analizzare il contesto	Chi compone il gruppo? Quale livello di esperienza videoludica, sicurezza nell'uso degli strumenti digitali, competenza linguistica e grado di esposizione sociale può gestire?
Definire l'obiettivo	L'attività riguarda la partecipazione, la cooperazione, le competenze di vita, l'ansia e l'isolamento, il benessere digitale, i ruoli, l'immaginazione o il co-gaming?
Scegliere il formato	Gioco diretto, co-gaming, sessione su schermo condiviso, analisi di clip di gameplay, attività di mappatura, lavoro sui personaggi oppure attività basata sulla discussione.
Selezionare il materiale	Una missione, un turno, una mappa, un enigma, una schermata dell'avatar, una clip, un esempio di comunità oppure una routine digitale.
Predisporre le condizioni di accesso	Dispositivi, account, connessione, lingua, comandi, costi, privacy, sicurezza e possibili ruoli che non prevedano il gioco diretto.
Definire il compito	Che cosa faranno concretamente i partecipanti: costruire, esplorare, osservare, decidere, mappare, discutere, coordinarsi, offrire supporto, confrontare o riflettere?

Assegnare i ruoli	Chi giocherà, osserverà, guiderà, offrirà supporto, prenderà appunti, gestirà il tempo, leggerà la chat, modererà o riferirà durante il debriefing?
Scegliere il focus dell'osservazione	Comunicazione, partecipazione, ruoli, supporto, frustrazione, barriere di accesso, sicurezza, inclusione, leadership o routine digitali.
Pianificare il debriefing	Quali domande aiuteranno il gruppo a collegare l'esperienza all'apprendimento, alla partecipazione e ai contesti della vita quotidiana?
Adattare l'attività ai fini della replicabilità	Che cosa può essere semplificato, sostituito, abbreviato, documentato o trasferito a un altro gruppo o contesto?

Il ciclo diventa utile, di conseguenza, quando conduce a scelte progettuali concrete. Un educatore che intende lavorare sull'ingresso nelle dinamiche sociali può decidere di utilizzare inizialmente un'attività su schermo condiviso, perché il gruppo ha bisogno di osservare prima di giocare. In egual modo, un formatore che lavora con educatori può utilizzare una clip di *Fortnite Creative* anziché il gioco dal vivo, perché l'obiettivo è esercitare l'osservazione prima della facilitazione. In ciascun caso, il metodo rimane riconoscibile, mentre il formato cambia in funzione della situazione educativa.

È in questo passaggio che la proporzionalità assume particolare importanza. Un'attività basata sui videogiochi dovrebbe infatti essere sufficientemente ampia da generare un'esperienza reale, ma abbastanza circoscritta da poter essere facilitata, osservata e discussa. **In molti casi, la scelta progettuale più efficace consiste nel ridurre il videogioco**: una singola scena anziché un intero arco narrativo, un percorso anziché una sessione in un mondo aperto, una mappa privata anziché il matchmaking pubblico, una schermata di creazione del personaggio anziché un'intera campagna di gioco di ruolo, una mappa delle routine anziché una lunga discussione sul benessere digitale. Ridurre il videogioco non indebolisce l'attività, ma rende più chiara la cornice educativa.

Lo stesso ciclo potrà poi essere utilizzato dopo l'attività, in qualità di strumento e contenuto di revisione. L'educatore può ripercorrere le diverse fasi della progettazione e chiedersi che cosa abbia funzionato, che cosa abbia creato barriere, quali elementi siano risultati troppo lunghi o eccessivamente espositivi, quale ruolo sia mancato, se il focus dell'osservazione fosse troppo ampio oppure se il debriefing abbia prodotto una riflessione significativa. In questo senso, il ciclo sostiene sia la progettazione sia il miglioramento dell'attività, consentendo agli educatori di passare da una singola sessione a un metodo riutilizzabile, adattabile a videogiochi, gruppi e contesti di apprendimento non formale differenti, senza diventare meccanico.

PROGETTARE TENENDO CONTO DEL GRUPPO

Analisi iniziale dei bisogni e profilazione della partecipazione

Progettare tenendo conto del gruppo significa iniziare prima ancora di scegliere il videogioco. Nell'educazione degli adulti e nell'apprendimento non formale, un'attività dovrebbe basarsi su una comprensione preliminare dei partecipanti: le loro aspettative, le esperienze pregresse, il livello di sicurezza, le condizioni di accesso e le possibili barriere alla partecipazione. **Questo passaggio può essere descritto come una breve analisi dei bisogni o una profilazione della partecipazione**. Non richiede una procedura formale e non dovrebbe trasformarsi in una valutazione invasiva delle difficoltà personali; si tratta di **un processo educativo pratico** che aiuta il facilitatore a stabilire quale tipo di attività videogame-based il gruppo possa realisticamente affrontare.

Un'analisi dei bisogni efficace può essere semplice, assumendo ad esempio la forma di una breve conversazione introduttiva, di alcune **domande inserite in un modulo di iscrizione**, di un'attività iniziale di conoscenza del gruppo, di un sondaggio digitale anonimo, di **una breve intervista** con l'organizzazione che ospita l'attività oppure di una discussione informale all'inizio del workshop. Ciò che conta non è la complessità dello strumento, ma la qualità delle informazioni raccolte. Nel dettaglio, l'educatore deve comprendere se il gruppo abbia familiarità con i videogiochi, se i partecipanti si sentano sicuri o esitanti nell'utilizzo degli strumenti digitali, se preferiscano osservare prima di agire, se la lingua possa costituire una barriera e se l'attività debba evitare un elevato grado di esposizione, la competizione o interazioni basate sulla comunicazione vocale.

Questa prima rilevazione dovrebbe mantenere un'impostazione educativa: Il focus riguarda infatti esclusivamente le condizioni di partecipazione, e cioè che cosa aiuterebbe davvero le persone a entrare in un'attività, che cosa può bloccarle, quali tipi di spazi digitali conoscono già e quale livello di supporto potrebbe rendersi necessario. In questo senso, l'analisi dei bisogni costituisce anche un modo per proteggere il gruppo da attività troppo ambiziose, rapide o espositive rispetto al contesto effettivo.

Le informazioni raccolte possono essere organizzate attorno ad alcune aree operative, come illustrato nella pagina seguente:



Area da esplorare	Domanda utile per la rilevazione	Implicazioni per la progettazione
Esperienza videoludica pregressa	I partecipanti hanno già giocato ai videogiochi? Su dispositivi mobili, console, PC oppure non hanno alcuna esperienza?	Aiutare a scegliere tra gioco diretto, schermo condiviso, analisi di clip o attività senza gioco diretto.
Sicurezza nell'uso degli strumenti digitali	I partecipanti si sentono generalmente a proprio agio nel provare nuovi strumenti digitali?	Indicare il livello di preparazione tecnica, guida o semplificazione necessario.
Condizioni di accesso	La disponibilità di dispositivi, account, connessione a Internet e i requisiti linguistici sono realistici?	Evitare che l'attività dipenda da risorse di cui i partecipanti non dispongono.
Preferenze relative alla partecipazione	I partecipanti preferiscono agire immediatamente, osservare prima, lavorare in coppia oppure assumere un ruolo di supporto?	Aiutare a definire ruoli che prevedano o meno il gioco diretto.
Livello di esposizione	La chat vocale, l'esposizione pubblica, le classifiche o la visibilità degli errori potrebbero generare pressione?	Aiutare a scegliere contesti privati, chat testuali, compiti più lenti o ruoli di osservazione.
Focus dell'apprendimento	Che cosa dovrebbe sostenere l'attività: cooperazione, sicurezza, comunicazione, benessere, assunzione di ruoli o riflessione?	Collegare il formato di gioco a una chiara finalità educativa.
Tempi e contesto	Quanto tempo è disponibile e dove si svolgerà l'attività?	Aiutare a ridurre il videogioco a un singolo compito, una clip, una mappa, una scena o un formato basato sulla discussione.

La stessa rilevazione iniziale può condurre a scelte progettuali molto diverse. In più, è opportuno sottolineare che **lo scopo dell'analisi iniziale dei bisogni non è classificare i partecipanti**, **ma evitare di progettare in astratto**. Nel dettaglio, essa aiuta l'educatore a scegliere un formato corrispondente alle condizioni reali del gruppo, anziché a una sua rappresentazione immaginata.

Una breve rilevazione qualitativa rende inoltre più semplice l'adattamento, progettando infine l'attività concretamente a partire dal gruppo, orientandola poi verso il videogioco, anziché il contrario.

In termini pratici, il facilitatore può completare l'analisi dei bisogni redigendo un breve profilo di partecipazione prima di definire l'attività in via definitiva:

Questo gruppo può probabilmente gestire...

Gioco diretto / schermo condiviso / analisi di clip / mappatura / discussione.

Questo gruppo potrebbe aver bisogno di supporto rispetto a...

Dispositivi / account / lingua / comandi / sicurezza / gestione dei turni / esposizione.

Questo gruppo dovrebbe probabilmente evitare, almeno nella fase iniziale...

Matchmaking pubblico / chat vocale / classifiche / competizione rapida / procedure di accesso complesse / sessioni prolungate.

Il focus educativo più adatto sembra essere...

Cooperazione / comunicazione / partecipazione graduale / benessere digitale / assunzione di ruoli / sicurezza / inclusione sociale.

Questo profilo non deve essere lungo. Il suo valore è metodologico: aiuta l'educatore a compiere scelte progettuali esplicite, proporzionate e più facilmente motivabili. Nell'educazione degli adulti, è spesso questo a fare la differenza tra un'attività semplicemente interessante e un'attività alla quale i partecipanti possano effettivamente accedere, prendere parte e sulla quale possano riflettere.

SCEGLIERE IL FORMATO PIÙ ADATTO E PIANIFICARE LA RIFLESSIONE

La riflessione come parte della progettazione

In molti workshop di educazione degli adulti, la riflessione può talvolta emergere nel corso dell'attività stessa: i partecipanti discutono ciò che stanno facendo, confrontano le proprie esperienze, modificano il proprio comportamento e attribuiscono gradualmente significato al compito.

D'altra parte, nelle attività basate sul medium videoludico, questo processo non può sempre essere dato per scontato. Un videogioco può risultare coinvolgente, familiare o piacevole, ma il suo significato educativo non è necessariamente evidente ai partecipanti mentre giocano, osservano o lo analizzano. Per questa ragione, l**a cornice riflessiva dovrebbe essere predisposta prima dell'inizio della sessione**, poiché di per sé influenza già profondamente la scelta del formato, l'ampiezza del compito, il ruolo dell'educatore e il tipo di esperienza che il gruppo discuterà successivamente.

Questo aspetto è particolarmente importante, forse anche in modo controintuitivo, proprio quando si lavora con partecipanti che hanno già familiarità con la cultura del gaming. Saper giocare non significa infatti automaticamente saper interpretare una situazione di gioco in chiave educativa: un partecipante può completare una missione, vincere una partita, utilizzare efficacemente un personaggio o muoversi con sicurezza all'interno di una piattaforma, senza riconoscere ciò che l'attività ha reso visibile in termini di comunicazione, cooperazione, assunzione di ruoli, frustrazione, supporto, inclusione o processi decisionali. Il compito dell'educatore non consiste quindi soltanto nell'organizzare un'attività interessante, ma anche nel predisporre un percorso attraverso il quale i partecipanti possano tornare su quanto è accaduto e comprenderne la rilevanza in un contesto di apprendimento.

La scelta del formato dovrebbe seguire questa logica. Il gioco diretto, lo schermo condiviso, l'analisi di clip, il lavoro sui personaggi, le attività di mappatura e le attività basate sulla discussione non producono lo stesso tipo di materiale per la riflessione. Una sessione di co-gaming dal vivo può produrre materiale particolarmente significativo rispetto alla comunicazione, alla distribuzione dei ruoli e al coordinamento, ma può anche risultare impegnativa sul piano tecnico e sociale. Una clip di gameplay può essere meno immersiva, ma consentirebbe probabilmente ai partecipanti di rallentare l'osservazione e analizzare meglio una data situazione formativa, anche senza esporsi direttamente.

La domanda progettuale fondamentale è quindi semplice: **su che cosa dovranno tornare a riflettere i partecipanti?**

Se l'educatore vuole che il gruppo rifletta sulla **comunicazione**, l'attività dovrebbe includere momenti nei quali le informazioni debbano essere condivise, semplificate, ripetute o negoziate. Se il focus è l'inclusione, il compito dovrebbe **rendere visibili i diversi livelli di sicurezza** senza mettere in difficoltà o umiliare i principianti. Se il focus è la **regolazione emotiva**, l'attività dovrebbe prevedere una difficoltà gestibile, anziché una pressione eccessiva.

La pianificazione della riflessione può essere organizzata attraverso una breve sequenza di decisioni:

#1 Che cosa dovrebbe rimanere visibile dopo l'attività?

L'educatore individua l'elemento che il gruppo dovrebbe essere in grado di riconoscere successivamente: un ruolo, un momento di cooperazione, una difficoltà, un problema di comunicazione, una decisione, una routine, una forma di supporto o una barriera alla partecipazione. Questo impedisce che l'attività diventi eccessivamente aperta e difficile da discutere.

#2 In quale momento è probabile che questo elemento emerga?

L'educatore individua il momento in cui l'elemento scelto potrebbe diventare visibile: durante il primo tentativo, quando qualcuno chiede aiuto, quando il gruppo deve coordinarsi, quando una regola non è chiara, quando un partecipante esita, quando il videogioco genera pressione oppure quando il compito deve essere ripetuto. Questo aiuta l'educatore a osservare la sessione con maggiore precisione.

#3 In che modo i partecipanti verranno aiutati a riconoscerlo?

I partecipanti possono riconoscere l'elemento attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione, la presa di appunti, uno schermo condiviso, una pausa durante l'attività oppure una breve ricostruzione successiva al compito. L'educatore non deve necessariamente spiegare ogni aspetto mentre l'attività è in corso, ma dovrebbe predisporre una modalità per riportare l'attenzione sul momento rilevante.

#4 In che modo l'esperienza verrà collegata all'apprendimento?

L'educatore prepara una o due domande guida che colleghino il momento concreto all'obiettivo educativo. La domanda non dovrebbe essere generica, come «che cosa avete imparato?», ma riferirsi direttamente all'esperienza: che cosa ha mostrato questo momento rispetto alla partecipazione, alla comunicazione, alla sicurezza, al supporto, ai processi decisionali, al benessere digitale o al lavoro di gruppo?

Una scheda di progettazione sintetica può aiutare gli educatori a preparare questo passaggio:

Fase di pianificazione della riflessione	Note dell'educatore
Che cosa dovrebbe rimanere visibile dopo l'attività?	
In quale momento potrebbe emergere durante l'attività?	
In che modo i partecipanti verranno aiutati a riconoscerlo?	
In che modo l'esperienza verrà collegata all'apprendimento?	

Questa cornice riflessiva risulta utile anche quando la sessione non si svolge esattamente come previsto. Un accesso non riuscito, un'interfaccia poco chiara, un'esitazione inattesa, un compito che si rivela troppo rapido oppure un gruppo che necessita di maggiore supporto possono comunque produrre materiale educativo, purché l'educatore gestisca la situazione con attenzione.

L'obiettivo non è sostenere che ogni problema sia necessariamente utile, ma riconoscere quando un evento imprevisto può aiutare il gruppo a riflettere sull'accesso, sulla chiarezza delle istruzioni, sulla sicurezza, sulle barriere digitali o sulle condizioni che rendono possibile la partecipazione. La profondità della riflessione dovrebbe rimanere proporzionata all'attività. Una clip di cinque minuti non richiede una lunga discussione teorica, mentre una sessione di co-gaming dal vivo può invece richiedere tempo per ricostruire la sequenza degli eventi prima di passare all'interpretazione. E ancora, un'attività di mappatura delle routine digitali può richiedere una conversazione più calma sulle abitudini, sulle pressioni percepite e sui piccoli cambiamenti possibili.

In tutti i casi, la riflessione dovrebbe rimanere strettamente collegata all'attività stessa, affinché ai partecipanti non venga chiesto di formulare conclusioni astratte e scollegate da ciò che hanno effettivamente sperimentato.

La scelta del formato e la pianificazione della riflessione dovrebbero quindi essere considerate come un unico passaggio progettuale.

L'educatore seleziona il formato chiedendosi quale tipo di esperienza o materiale possa generare e predispone quindi un percorso riflessivo che aiuti il gruppo a utilizzare quel materiale.

L'attività assume valore educativo quando i partecipanti riescono a passare dal fare, osservare o mappare qualcosa alla comprensione di ciò che quell'esperienza rivela rispetto alla partecipazione, all'apprendimento, alla comunicazione e alla propria vita e routine digitale.

VERIFICA FINALE DI PREPARAZIONE

Prima di riutilizzare o adattare un'attività

Questa verifica conclusiva può essere utilizzata prima di introdurre un'attività videogame-based in un contesto educativo reale. Non aggiunge un ulteriore metodo al manuale; aiuta semplicemente l'educatore a verificare che l'attività sia chiara, circoscritta, sicura e pronta per essere facilitata, discussa e adattata.

Prima dell'attività:

□ L'obiettivo educativo può essere formulato in una sola frase.

□ Il videogioco o il materiale selezionato è circoscritto a un unico segmento utilizzabile: un compito, una scena, una clip, un percorso, una mappa, un enigma, una schermata del personaggio o un oggetto di discussione.

□ Il gruppo può accedere all'attività senza barriere tecniche non necessarie.

□ È previsto almeno un ruolo che non richieda il gioco diretto per i partecipanti che non debbano o non possano giocare in prima persona.

□ Il livello di esposizione è adeguato al gruppo.

□ Le regole relative alla privacy e alla comunicazione sono chiare prima dell'inizio dell'attività.

□ È previsto un formato alternativo nel caso in cui il gioco diretto, gli account, la connessione o i dispositivi non funzionino.

Durante l'attività:

□ L'educatore sa quando intervenire e quando lasciare che il gruppo lavori autonomamente.

□ L'attività rimane leggibile per i partecipanti.

□ I principianti non vengono lasciati indietro, ma neppure protetti in modo eccessivo.

□ Il videogioco rimane al servizio del compito, anziché assorbire l'intera sessione.

□ Il canale di comunicazione sostiene la partecipazione senza generare pressioni non necessarie.

□ Vengono annotati uno o due momenti rilevanti da discutere successivamente.

Dopo l'attività:

□ I partecipanti ricostruiscono quanto è accaduto prima di interpretarlo.

□ Il debriefing fa riferimento a momenti concreti, anziché a impressioni generiche.

□ Il gruppo individua un elemento di apprendimento, una competenza, una difficoltà o un'acquisizione trasferibile.

□ L'educatore annota che cosa dovrebbe essere modificato prima di ripetere l'attività.

□ Se necessario, l'attività può essere semplificata, abbreviata, rallentata o trasferita a un altro formato.

□ La sessione produce informazioni sufficienti per poter essere riutilizzata da un altro educatore, senza dipendere esclusivamente dalla memoria di chi l'ha facilitata.

Un'attività basata sui videogiochi è pronta per essere riutilizzata quando la sua struttura di base risulta comprensibile: che cosa è stato proposto, perché è stato proposto, in che modo i partecipanti hanno avuto accesso all'attività, che cosa è accaduto durante la sessione e che cosa dovrebbe essere modificato in una successiva applicazione.

CONCLUSIONI

Dalle attività basate sui videogiochi alla pratica educativa

Questo manuale è stato sviluppato come risultato metodologico e operativo del progetto ***Adventures are better shared!***, attraverso la collaborazione tra partner portatori di esperienze differenti nei campi dell'educazione, del lavoro con i giovani, delle culture videoludiche, dell'inclusione e dell'apprendimento non formale. Il suo scopo è stato esplorare in che modo i videogiochi commerciali possano essere inseriti all'interno di una chiara cornice educativa e utilizzati come parte di attività strutturate, riflessive e replicabili, senza presentarli come soluzioni automatiche né come strumenti che diventano educativi per il semplice fatto di essere utilizzati in gruppo. Nel corso del manuale, i videogiochi sono stati considerati come **ambienti interattivi**, spazi sociali e oggetti culturali già presenti nella vita digitale quotidiana di molte persone. Da questa prospettiva, la questione rilevante non è come aggiungere superficialmente il consumo videoludico al lavoro educativo, ma in che modo il gioco possa offrire situazioni significative di partecipazione, osservazione e riflessione quando viene utilizzato con **intenzionalità formativa**. Un videogioco può creare un compito condiviso, un ruolo immaginario, un momento di cooperazione, una difficoltà, una routine, una comunità digitale oppure uno spazio nel quale i partecipanti possono agire prima che venga chiesto loro di esprimersi direttamente. Questi elementi assumono potenziale rilevanza didattica quando l'educatore prepara il contesto, osserva ciò che accade e sostiene il gruppo nell'attribuire significato all'esperienza.

I capitoli hanno seguito una progressione metodologica. **La prima parte** si è concentrata sull'interazione e sulla partecipazione, mostrando come il gameplay possa rendere maggiormente visibili la comunicazione, la cooperazione, l'esitazione, il supporto, la leadership e le dinamiche di gruppo.

Le sezioni successive hanno collegato il gioco videoludico alle *life skills*, all'immaginazione attiva, all'assunzione di ruoli e di prospettive diverse, per poi affrontare temi più delicati quali l'**ansia**, l'**isolamento**, il **senso di appartenenza** online e il **benessere digitale**. Il manuale ha quindi esaminato le condizioni pratiche che rendono possibile un'educazione basata sui videogiochi: strumenti, spazi, dispositivi, account, canali di comunicazione, privacy, moderazione e accessibilità. Infine, il capitolo dedicato al **co-gaming** ha tradotto il metodo in sessioni dal vivo facilitate, basate su titoli commerciali e su formati di osservazione guidata.

Il manuale è pertanto incentrato principalmente sulla progettazione educativa: una certa alfabetizzazione videoludica è necessaria, poiché gli educatori devono comprendere almeno il linguaggio di base, le piattaforme, i generi e le pratiche comunitarie con cui lavorano; il nucleo del manuale risiede tuttavia nella costruzione di **situazioni educative attraverso il medium videoludico**.

L'educatore definisce una finalità, analizza il gruppo, seleziona un formato adeguato, riduce il videogioco a un'attività gestibile, predispone le condizioni di accesso e sicurezza, assegna i ruoli, osserva la partecipazione e pianifica un debriefing significativo. Il videogioco costituisce una componente di questo processo, mentre il valore educativo dipende dalla cornice costruita attorno ad esso.

Le attività pratiche proposte nel manuale dovrebbero essere considerate come modelli, anziché come indicazioni rigide. Non sono concepite per essere riprodotte meccanicamente, poiché lo stesso videogioco può funzionare in modo diverso con un altro gruppo, in un altro contesto o rispetto a un obiettivo differente. In questa prospettiva, **replicabilità** significa mantenere una struttura sufficientemente chiara da poter essere trasferita e adattata, senza presumere che ogni sessione possa essere ripetuta senza modifiche.

Il manuale sottolinea inoltre la necessità di definire confini chiari. La cultura del gaming può sostenere la partecipazione, il senso di appartenenza, la sicurezza e l'apprendimento informale, ma può anche generare pressione, esclusione, sovraesposizione, tossicità, routine problematiche o disorientamento, se non viene inserito in una cornice adeguatamente definita.

Sicurezza, **moderazione** e **accessibilità** costituiscono pertanto parte integrante del contesto educativo, poiché influenzano il modo in cui i partecipanti entrano nell'attività, il grado di visibilità a cui vengono esposti, le modalità con cui comunicano, la possibilità di fare un passo indietro e il modo in cui l'esperienza verrà successivamente discussa. Un'attività ben preparata non elimina ogni possibile difficoltà, ma rende la sessione più leggibile e gestibile sia per gli educatori sia per i partecipanti.

Questo manuale è integrato da due ulteriori risorse sviluppate nell'ambito del progetto. Le **survey narrative** forniscono una base qualitativa per comprendere esperienze, percezioni e pratiche connesse al gioco videoludico, all'educazione e alla partecipazione, **contribuendo a collocare il lavoro metodologico all'interno delle voci e delle prospettive raccolte nel corso del progetto**. Il glossario operativo sull'alfabetizzazione videoludica per educatori offre invece un supporto maggiormente introduttivo rivolto ai professionisti che hanno bisogno di acquisire familiarità con i termini di base, le piattaforme, i generi, gli spazi comunitari e i concetti legati al gaming prima di progettare o facilitare attività videogame-based. **Nel loro insieme, queste risorse sostengono diversi livelli di approfondimento**: **comprendere l'ambito, acquisirne il lessico e applicarne il metodo**.

Il contributo di questo manuale è quindi più propriamente di natura pratica e, soprattutto, metodologica. Offre cioè a educatori e facilitatori (già di per sé competenti in tema di progettazione formativa e linguaggi sia non formali sia informali) un modo per lavorare con i titoli commerciali senza ridurli né a semplici forme di intrattenimento né a prodotti educativi già pronti. Nel dettaglio, propone una cornice per utilizzare la contemporanea cultura del gaming come **situazione strutturata,** in cui i partecipanti possono agire, osservare, cooperare, assumere ruoli, affrontare difficoltà e riflettere su quanto è accaduto.

Nei contesti dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento non formale, questo approccio può sostenere il collegamento tra cultura digitale, partecipazione, inclusione, competenze di vita, interazione sociale e apprendimento riflessivo.

La responsabilità finale rimane tuttavia in capo all'educatore. Nessun videogioco, piattaforma o formato di attività può sostituire il giudizio formativo, poiché la qualità dell'intervento dipende dalla capacità di scegliere strumenti proporzionati, predisporre contesti sicuri e accessibili, riconoscere ciò che accade durante l'attività e aiutare i partecipanti a trasformare l'esperienza in riflessione.

Quando questa cornice è presente, l'educazione basata sui videogiochi può diventare un metodo concreto per progettare situazioni di apprendimento più vicine alle vite digitali, alle pratiche informali e alle culture partecipative delle persone con cui gli educatori lavorano.

BIBLIOGRAFIA

Amazon Ads. (s.d.). How to start advertising with Twitch. Amazon Ads.

Banks, J. (2015). Object, me, symbiote, other: A social typology of player-avatar relationships. First Monday, 20(2).

Blizzard Entertainment. (s.d.). World of Warcraft®: Free trial. Blizzard Entertainment.

Cardona, J. (s.d.). The Geek Therapy Playbook: How to use comics, games, and movies to understand each other, and ourselves. Geek Therapy Books.

Consiglio d'Europa. (2026). Thematic resource on non-formal education. European Youth Foundation.

Consiglio dell'Unione europea. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, C 189, 1–13.

Epic Games. (s.d.). Fortnite: Getting started. Epic Developer Community.

Commissione europea. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age (COM/2020/624 final).

Fahlström, O., & Sheikhi Pour, A. (2023). Exploring players' experiences with learning English in Final Fantasy XIV [Tesi di laurea, Università di Uppsala].

Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). Language and learning in the digital age. Routledge.

Genshin Impact Wiki. (s.d.). Co-Op Mode. Fandom.

Gonçalves, D., Pais, P., Gerling, K., Guerreiro, T., & Rodrigues, A. (2023). Social gaming: A systematic review. Computers in Human Behavior, 147, Article 107851.

Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. Psychiatry, 19(3), 215–229.

Jenkins, H. (1992). Textual poachers: Television fans and participatory culture. Routledge.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

Joint Research Centre. (s.d.). Well-being in digital education. Commissione europea.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Martins, H. F. (2023). Game on: Notes on language learning potentials through MMORPGs' social and motivational dynamics. European Journal of Language and Culture Studies, 2(6), 1–5.

Roblox Corporation. (s.d.). Education. Roblox.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence (EUR 30246 EN). Publications Office of the European Union.

Square Enix. (s.d.). Final Fantasy XIV Online free trial. Square Enix.

Squire, K. (2011). Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age. Teachers College Press.

TwitchTracker. (n.d.). Twitch statistics & charts. TwitchTracker.

Wong, K. (2025). Invitation to party: MMORPG heroism and the metafictional horrors of social interaction in Final Fantasy XIV. Game Studies, 25(1).

BIBLIOGRAFIA

Organizzazione Mondiale della Sanità. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). Organizzazione Mondiale della Sanità.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2020, Ottobre 22). Addictive behaviours: Gaming disorder. World Health Organization.
Organizzazione Mondiale della Sanità. (2025). WHO Commission on Social Connection. World Health Organization.

Ufficio regionale dell'OMS per l'Europa. (2024). A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey.

Zahn, C., Leisner, D., Niederhauser, M., Roos, A. L., Iseli, T., & Soldati, M. (2022). Effects of game mode in multiplayer video games on intergenerational social interaction: Randomized field study. JMIR Formative Research, 6(2), Article e29179.

Close in the Distance
Palermo, Milano, Online

in partenariato con

Rafíþróttasamband Íslands, Reykjavík, Islanda
Sverok, Stoccolma, Svezia

Questa risorsa educativa è distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione–NonCommerciale–CondividiAlloStessoModo 4.0 Internazionale (CC BY-NC-SA 4.0).
creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0

© 2025-2026 – Close in the Distance, Rafíþróttasamband Íslands, Sverok

Co-funded by
the European Union

Adventures are better shared! Un orientamento per educatori e facilitatori nella videogame education
Gamingway!

codice di progetto: 2024-1-IT02-KA210-ADU-000246576

Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

Co-funded by the European Union