

Pubblicato il: aprile 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Play and work: serious game between competition and seriousness

Gioco e lavoro: il gioco serio tra competizione e serietà

di

Amedeo Giani

amedeo.giani@unito.it

Università degli Studi di Torino

Abstract:

Play and work are realities that, within a society strongly striving for productivity, are often placed on two distinct planes, in opposition to each other: acknowledging the centrality of play as a space for adult character formation (Bondioli, 1996), play nevertheless seems to be a "waste of time" compared to the main activity of an adult's life, their work (Baumgartner, 2007). This criticality may prevent the adult from seizing the educational opportunities proper to the playful sphere; precisely the definition of possible Serious Games, aimed at educational aspects rather than just entertainment (Michel, Chen, 2005), offers the possibility of making the playful experience acceptable even in work environments proper to adult life. This contribution aims to reconstruct the concept of seriousness through the lens of competition, a possibility proper to sports-games.

Keywords: competition; educational relationship; play; seriousness; work

Abstract:

Gioco e lavoro sono esperienze che, all'interno di una società fortemente tesa alla produttività, vengono spesso collocate su due piani distinti, in contrapposizione tra loro: riconosciuta la centralità

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15211

del gioco come spazio di formazione del carattere dell'adulto (Bondioli, 1996), il gioco pare comunque essere una “perdita di tempo” rispetto all'attività principale della vita di un adulto, il suo lavoro (Baumgartner, 2007). Tale criticità può impedire all'adulto di cogliere le occasioni educative proprie della sfera ludica; proprio la definizione di possibili *Serious Games*, rivolti ad aspetti formativi piuttosto che al solo intrattenimento (Michel, Chen, 2005), offre la possibilità di rendere accettabile l'esperienza ludica anche in ambienti lavorativi propri della vita adulta. Questo contributo intende ricostruire il concetto di serietà attraverso la lente della competizione, possibilità propria del gioco sportivo.

Parole chiave: competizione; gioco; relazione educativa; lavoro; serietà.

1. Quando un bel gioco dura poco

Almeno una volta nella vita, tuffandosi nella memoria di un'infanzia trascorsa in attività più o meno giocose, è possibile ricordarsi di aver sentito la frase: “un bel gioco dura poco” tanto fastidiosa per chi l'ascolta quanto d'autorità per chi la pronuncia. Così – per lo più sconsolati – chi con il pallone da calcio sotto il braccio, chi raccogliendo le carte sparse sul tavolo, bambini prima e ragazzi poi fanno i conti sin dalle prime esperienze ludiche con un determinato spazio e con un determinato tempo dedicati al gioco; spazio e tempo che, inevitabilmente, sono momenti prestabiliti e limitati all'interno della vita di una persona.

Questo duplice carattere, prestabilito e limitato, trova la sua conferma nel contributo dello storico olandese Johan Huizinga, all'interno del quale è possibile ricostruire un'idea di un gioco che, per sua natura, debba essere fondamentalmente *delimitato*¹. L'essenza di un'esperienza di tipo ludico si svolge all'interno di tempi e luoghi fissati: un prato verde con tracciate delle linee di gesso *diventa* così il teatro ideale di una partita di calcio. Il sipario che divide il palcoscenico dalla platea *crea* il luogo adatto dove mettere in scena una rappresentazione teatrale. Allo stesso modo, un luogo di culto – categoria iscritta anch'essa da Huizinga all'interno delle esperienze ludiche proprie dell'essere umano – si popola in determinati momenti al suono di campane o minareti capaci di *dare inizio* a cerimonie religiose².

Questa “rappresentazione”, esercizio di “fantasia”³ da parte del bambino e in seguito anche dell'adulto, si svolge all'interno di una scena che ha un inizio e una fine, all'interno di spazi *pensati* proprio per svolgere specifiche attività. La definizione di tali confini, spaziali e temporali, ci riporta alla spigolosità della frase da cui è partito il ragionamento: *un bel gioco dura poco*. Varie ed assolutamente valide possono essere le ragioni di chi, ricoprendo un ruolo d'autorità all'interno di una relazione educativa, riporta all'ordine i giocatori richiamandoli ai loro compiti più o meno istituzionali con una frase così direttiva.

¹ Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens [1946]*, Torino: Einaudi, p.13.

² “Notevole più ancora della sua limitazione nel tempo, è la sua limitazione nello spazio. Ogni gioco si muove entro il suo ambito, il quale, sia materialmente, sia nel pensiero, di proposito o spontaneamente, è delimitato in anticipo. [...] L'arena, il tavolino da gioco, il cerchio magico, il tempio, la scena, lo schermo cinematografico, il tribunale, tutti sono per forma e funzione dei luoghi di gioco, cioè spazio delimitato, luoghi segregati, cinti, consacrati sui quali valgono proprie e speciali regole. Sono dei mondi provvisori entro il mondo ordinario, destinati a compiere un'azione conclusa in sé.” *Ibi*, pp 13-14.

³ *Ibi*, p. 18.

Il messaggio che tuttavia rischia di non essere dichiarato intenzionalmente in questa espressione, ma in maniera implicita diventa facilmente leggibile tra le righe, è il legame tra la delimitazione temporale propria del gioco e il suo essere “bello”. Questo legame gioco-bellezza è una costruzione che risulta fundamentalmente scontata, quasi banale nel momento in cui ci si riferisce ad un’esperienza ludica. A rappresentare un possibile elemento critico, in grado di problematizzare il rapporto gioco-bellezza è proprio il riferimento al tempo; la delimitazione temporale di un gioco rischia di avanzare quell’implicito, che non viene proclamato ma a cui spesso si fa riferimento nel momento in cui si stabilisce che un bel gioco dura poco.

Questa criticità si articola in due aspetti principali che riguardano tanto la natura del gioco stesso quanto le eventuali motivazioni che portano il bambino o l’essere umano a prendervi parte.

In primo luogo, se si sente il bisogno di specificare che i giochi “belli” siano quelli che durano poco, si dichiara inconsapevolmente l’esistenza di giochi ritenuti “brutti”, con la caratteristica di durare tanto, o comunque più dei giochi belli. D’altro canto, ci si chiede perché proprio i giochi belli debbano essere quelli più contenuti, e non si cerchi di limitare invece quelli brutti: perché lo spazio dedicato ad un gioco bello - o comunque che possa piacere – debba essere inferiore in quantità rispetto ai giochi mal digeriti?

Ovviamente, questo *escamotage* ci permette di introdurre, grazie alla semplicità di una frase rivolta a dei bambini, il vero protagonista (anche se non dichiarato!) di questo asse gioco-bellezza, che sin dal periodo dell’infanzia influenza l’esistenza dell’essere umano; dalla prima giovinezza si prova a educare ad una presenza di un gioco ritenuto brutto, obbligatorio, al quale purtroppo bisogna dedicare più tempo rispetto ai momenti divertenti: un gioco chiamato lavoro.

2. Lavoro vs Gioco

La narrazione implicita alla frase “un bel gioco dura poco” permette di far emergere quanto sia presente già dalle prime fasi di vita una possibile contrapposizione tra il tempo del gioco e un tempo ulteriore, diverso, opposto: il tempo del lavoro. Proprio il tentativo di approfondire questa contrapposizione mette in luce quanto, nel comune sentire, il gioco sia fundamentalmente un’occupazione propria dell’infanzia, mentre il lavoro sia una pratica con la quale fare i conti per la maggior parte dell’età adulta.

Gioco e lavoro si trovano effettivamente su piani opposti e sono realmente le modalità proprie dell’infanzia e dell’età adulta? L’analisi di questi due piani e la comprensione del loro possibile rapporto si articola in tre elementi in particolare, nei quali sembrano risiedere le differenze principali tra gioco e lavoro: il *tempo*, la *scelta* e il *divertimento*.

La prima prospettiva dalla quale inquadrare gioco e lavoro è l’elemento del *tempo*. Facendo riferimento alla società moderna, gioco e lavoro sembrano essere due modalità con le quali “spendere” il proprio tempo: da un lato, infatti, l’infanzia è il periodo in cui si può “perdere” tempo giocando. Dall’altro invece è l’adulto ad essere chiamato ad “investire” il proprio tempo lavorando. A tal proposito chiarisce Emma Baumgartner:

“L’infanzia, nell’opinione comune, è il tempo della vita in cui è consentito giocare, almeno finché non arrivano gli impegni scolastici ad occupare fisicamente e mentalmente la giornata dei piccoli. Tuttavia, il tempo di gioco per i bambini non è così scontato né si può dire che

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15211

rappresenti una dimensione dell'esperienza estesa e distesa: al contrario, il tempo del gioco viene ritagliato qua e là, tra le pieghe di altre occupazioni, va conquistato e difeso"⁴.

Il gioco sembra essere concesso, regalato, consentito: può essere il premio offerto dopo aver ottenuto un buon voto a scuola; di contro può, tramite la sua rimozione, rappresentare la leva con la quale impartire una punizione in seguito ad un comportamento da correggere. In ogni caso, il tempo del gioco è un tempo marginale, da ricavare, da "ritagliare" all'interno della vita quotidiana. Prosegue infatti Baumgartner:

"I bambini diventano maestri nello slalom quotidiano cui spesso li costringiamo e sono abili nel liberare tempo per il gioco, anche quando sono costretti ad altre occupazioni, a tavola, al mattino quando ci si sveglia, quando si sta per uscire, al momento di lavarsi, nei negozi, dovunque: "smettiti di giocare, adesso stai mangiando", oppure "sbrigati, non giocherellare, vestiti". Sono frasi che sentiamo dire spesso negli scambi tra adulti e bambini, frasi che stanno proprio a significare diversi modi di vivere il rapporto tra tempo di vita e gioco"⁵.

Qui si segna la prima differenza tra gioco e lavoro: il tempo del gioco è un tempo "perso" all'interno del paradigma produttivo della società moderna, mentre il tempo del lavoro è invece un tempo "investito": già dalla scuola si viene preparati ad affrontare le sfide della vita adulta⁶, in una visione produttivistica di un percorso che si rivolge alla formazione e all'apprendimento che limiti deviazioni e vanità, proprio perché, secondo l'autrice, il giocare dei bambini appare spesso agli occhi degli adulti "una perdita di tempo"⁷.

Proprio gli occhi degli adulti sono rivolti a quella che sembra essere il secondo elemento in grado di tracciare il solco tra gioco e lavoro: la *scelta*. Scelta non solo da saper prendere, ma da sapere analizzare, capire, valutare, e infine, eventualmente, correggere. In particolare, è evidente quanto la scelta di giocare sia una scelta fondamentalmente *libera*: nuovamente Huizinga sottolinea quanto ogni gioco sia "anzitutto e soprattutto un atto libero. Il gioco comandato non è più gioco"⁸. Anche Roger Caillois, riprendendo gli studi dello storico olandese, evidenzia l'importanza di decidere di giocare, descrivendo come una delle caratteristiche fondamentali del gioco quella che il giocatore "vi si dedichi spontaneamente, e unicamente per il proprio piacere, avendo ogni volta la piena libertà di

⁴ Baumgartner, E. (2007). *Infanzia e gioco*. In F. Cambi (ed.) *Il gioco in Occidente, storia, teorie, pratiche* (pp. 189-201). Roma: Armando Editore. p. 189.

⁵ *Ibi*, p. 190.

⁶ Il legame tra formazione e lavoro è sempre più presente nelle progettualità educative contemporanee: l'Alternanza scuola-lavoro, obbligatoria con la legge 107 del 2005, è testimonianza evidente di quanto sia sempre più ricercato un legame forte e coerente tra studente e lavoratore. La strada intrapresa diventa quindi, seguendo il pensiero di Fabrizio D'Aniello, "che i nostri ragazzi riconoscano le caratteristiche comuni tra loro e i lavoratori che gli assomigliano operativamente e professionalmente, sentano di appartenere come ad una seconda famiglia e, come in una vera famiglia, possano confidare nella solidarietà relazionale per ottimizzare il modo di apprendere e conoscere, esprimere quindi se stessi e le proprie potenzialità integralmente, migliorare il modo di fare e lo stesso fare, attribuendogli consensualmente una valenza prioritariamente umana e decidere [...] se il mestiere che li attende è veramente quello ambito, per il quale valga la pena investire la propria identità" (D'Aniello, F. (2014) *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli. p.161).

⁷ Baumgartner, E. *Infanzia e gioco*, cit., p. 190.

⁸ Huizinga, J. *Homo Ludens*, cit. p.10.

preferirgli il riposo, il silenzio, il raccoglimento”⁹. Di contro, il lavoro non può dirsi un’esperienza dotata di quella piena libertà di scelta; da una parte è fuori dubbio che, seguendo il pensiero di Andrea Cegolon, “la libertà, nel lavoro moderno, è il tratto pedagogico più rilevante”¹⁰. Il richiamo è ovviamente a quei diritti ritenuti fondamentali per il lavoratore, liberato dall’obbligo schiavista di un passato “non troppo lontano”. Dall’altra, la scelta a cui si fa riferimento è tuttavia di natura diversa: l’essere umano non può esimersi dal prendere posto all’interno del mondo del lavoro. Così Jean Jacques Rousseau nel suo *Emilio*:

“fuori dalla società, l’uomo isolato, nulla dovendo ad alcuno, ha diritto di vivere come più gli piace; ma nella società, dove necessariamente vive a spese degli altri, deve ad essi sotto forma di lavoro il prezzo del suo mantenimento: è una regola che non ammette eccezioni. Lavorare dunque è un dovere indispensabile per l’uomo sociale, ricco o povero, umile o potente, ogni cittadino ozioso è un furfante”¹¹.

È proprio il ginevrino a mettere in risalto, con il termine “regola”, la grande differenza nelle scelte tra chi gioca e chi lavora. Se da un lato si è detto che si sceglie liberamente di giocare, altrettanto liberamente si sceglie se rispettare, se non addirittura di riconoscere, le regole del gioco¹². D’altro canto, invece, è proprio l’azione regolatrice di un uomo sociale quella di prendere parte di un processo che lo veda riconosciuto nel suo ruolo grazie ad un lavoro che sia “utile ed onesto”¹³.

L’ultimo elemento che parrebbe mettere in contrapposizione gioco e lavoro è quello del *divertimento*. Fondamentalmente, è quasi superfluo sottolineare quanto, durante l’esperienza di un gioco, siano promossi il coinvolgimento e il divertimento dei partecipanti. Tale divertimento è una *risorsa* al punto da rendere il gioco un’occasione¹⁴ unica: il gioco, portando all’interno di una dimensione “altrimenti”, fatta di immaginazione ed esercizio di fantasia, diventa il luogo dove apprendere e formarsi a partire da *ciò che potrebbe essere* ma non è, davvero o ancora. Si è coinvolti in una modalità creativa, priva di certezze o di finali prestabiliti, attraverso quella che Francesca Antonacci definisce “immaginazione ludica”:

“chi sta giocando, anche il bambino piccolo. Sa che quanto accade nel gioco non è reale, eppure è *una realtà* [...] in cui le cose non sono come sembrano e sono amplificate, modificate,

⁹ Caillois, R. (2017). *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine [1958]*. Milano: Giunti Editore. p. 22.

¹⁰ Cegolon, A. (2021). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Edizioni Studium.

¹¹ Rousseau, J.J. (2003). *Emilio [1762]*. Roma-Bari: Laterza. p. 165.

¹² Attraverso le parole di Huizinga, è possibile ricavare due atteggiamenti possibili di fronte alla scelta di non rispettare o meno le regole: il baro e il guastafeste: “appena si trasgrediscono le regole, il mondo del gioco crolla. Non esiste più gioco. Il fischietto dell’arbitro scioglie la magia e ristabilisce il «mondo normale». Il giocatore che s’opponesse alle regole o vi si sottrae, è un guastafeste. L’idea della lealtà è inerente al gioco. Il guastafeste è tutt’altra cosa che non il baro. Quest’ultimo finge di giocare il gioco. In apparenza continua a riconoscere il cerchio magico del gioco. I partecipanti al gioco gli perdonano la sua colpa più facilmente che al guastafeste, perché quest’ultimo infrange il loro mondo stesso. Sottraendosi al gioco questi svela la relatività e la fragilità di quel mondo-del-gioco in cui si era provvisoriamente rinchiuso con gli altri” (Huizinga, J. *Homo Ludens*, cit., p.15).

¹³ Rousseau, J.J. *Emilio*, cit. p.166.

¹⁴ Nuovamente Roger Caillois restituisce un gioco pensato come “occasione di puro dispendio: di tempo, di energie, d’intelligenza, di abilità” pur mantenendo fondamentalmente la sua essenza di “fonte di gioia e divertimento” (Caillois, R. *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*, cit. p. 22).

trasformate dall'immaginazione. Solo a partire dall'immaginazione come facoltà di trasformazione della realtà in immagini, tra il reale e l'irreale, sempre a cavallo, sempre in transizione, sempre in oscillazione, il bambino vive in un mondo che non è esclusivamente materiale e letterale, ma fatto di immagini, sogni, desideri, paure"¹⁵.

Creatività, immaginazione e incertezza che sembrerebbero mancare ripensando all'idea di lavoro che ha rappresentato per molti decenni il punto di riferimento di numerose generazioni: un lavoro fondamentalmente pensato come garantito, sicuro, stabile, ma certamente non entusiasmante, faticoso e necessario. A tal proposito rilancia Andrea Cegolon:

“nelle forme storiche del lavoro, quale lavoro schiavizzato, lavoro servile e lavoro salariato, il lavoro si presenta sempre come qualcosa di repellente, sempre come lavoro coercitivo esterno, di fronte a cui il non-lavoro si presenta come “libertà” e “felicità”. Sti tratta di due cose: di questo lavoro autentico; e connesso con questo, del lavoro che ancora non si è create le condizioni, soggettive e oggettive, affinché il lavoro sia lavoro attraente, autorealizzazione dell'individuo, il che non significa affatto che sia un puro spasso, un puro divertimento"¹⁶.

Da questo punto di vista, il lavoro non sembra contenere al suo interno il divertimento. A meno di rare eccezioni, il divertimento sembra essere un elemento lontano dal mondo del lavoro; al gioco, al contrario, non sembra essere permesso di non divertire, per mantenere la sua ludicità. Pensare un gioco che non diverte, al punto persino noioso, sembra disinnescare la portata di senso e di significato propria del gioco stesso.

Gioco e lavoro possono quindi sembrare su due piani distinti se presentati da una prospettiva che li metta in relazione attraverso gli elementi di tempo, scelta e divertimento. Tali elementi sembrano presentare una possibile definizione dei campi e delle relazioni tra gioco e lavoro. Tuttavia, una definizione di questo tipo non sembra rispondere in modo davvero esauriente, in modo da descrivere le diverse sfumature che possono caratterizzare l'analisi del mondo del gioco e del lavoro. Potrebbe quindi essere ripensata una nuova riconfigurazione tanto del gioco quanto del lavoro in grado di evidenziarne i tratti in comune? Potrebbe essere rivisto un rapporto tra gioco e lavoro che non li veda in contrapposizione? Una possibile rivisitazione è data dal paradigma offerto dai Serious Games.

3. Serious Games: un gioco che non fa perdere tempo

I *Serious Games* rappresentano una diversa categoria di esperienza ludica, una lente particolare di giochi che sembrerebbe superare la suddivisione tra gioco ed età adulta: proprio a partire dalla prospettiva particolare dei Serious Games sembrerebbe nascere la possibilità di superare il legame tra gioco ed infanzia, nel tentativo di cambiare il paradigma del rapporto gioco-lavoro.

Fanno parte della categoria dei Serious Game tutte quelle possibili esperienze ludiche pensate con un obiettivo educativo prioritario, piuttosto che rivolte al solo intrattenimento¹⁷. Il gioco diventa

¹⁵ Antonacci, F. (2019). L'immaginazione ludica come facoltà conoscitiva. In Bobbio, A., Bondioli, A. (ed.) *Gioco e infanzia, teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci Editore. pp. 55-56.

¹⁶ Cegolon, A. *Lavoro e pedagogia del lavoro*, cit. p. 58.

¹⁷ Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train and Inform*. Boston: Thomson. p.17.

occasione esplicita di formazione: Michael Zyda li descrive infatti come una “sfida mentale”¹⁸, tesa e rivolta verso l’istruzione, l’apprendimento e la formazione in ambito professionale e lavorativo. Alessandro De Gloria, curatore della rivista digitale *International Journal of Serious Games*, promuove l’approfondimento di queste tematiche seguendo i principi della vision della *Serious Games Society*, secondo la quale

“i Serious Games diventeranno uno strumento nuovo e affidabile per l'apprendimento, la formazione e il miglioramento. Educatori, formatori, consulenti, ecc. saranno in grado di sfruttare informazioni e servizi affidabili per selezionare i giochi più adatti alle loro esigenze e obiettivi specifici. [...] L'impegno della Serious Game Society è rivolto alla nascita e all'adozione di una scienza dell'analisi, della progettazione e del deployment dei Serious Games”¹⁹.

I Serious Games costruiscono la loro identità a partire da due concetti fondamentali: il *game-based learning* e l'*edutainment*.

Attraverso il concetto di *game-based learning*²⁰ si fa riferimento a quelle esperienze ludiche in grado di coinvolgere in un processo di apprendimento centrato e pensato a partire dal gioco, grazie alla sua capacità di “lasciare il segno” e segnare un cambiamento anche dopo la sua fine. Il gioco – usando un termine del sociologo Hartmut Rosa – genera “risonanza”²¹ nel giocatore, lascia traccia di sé, genera quel “crepitio”²² all’interno del gruppo di giocatori capace di promuovere la possibilità di imparare, di scoprirsi, di formarsi.

La cosiddetta *gamification* – metodologia alla base del *game-based learning*, in grado di tradurre in gioco le diverse operazioni richieste – riesce a sfruttare le potenzialità dello scenario ludico a partire proprio dal secondo concetto di riferimento, quello di *edutainment* (crasi di *educational* e *entertainment*, divertimento). A tal proposito Valerio Petruzzi sembra richiamare il concetto di un gioco in grado di non esaurirsi, di essere risonante:

“Lo scopo della Gamification è favorire l’interesse attivo degli utenti, ossia il loro *engagement* (coinvolgimento), per modificarne dati comportamenti. Da questa affermazione possiamo desumere che una strategia di Gamification è vincente solo se incide in maniera significativa sulle abitudini e sulle performance comportamentali dei destinatari. In questo senso, la Gamification ha delle analogie con la teoria dei *nudge* (che potremmo tradurre con “pungoli”) ovvero elementi che modificano l’architettura delle scelte contribuendo a orientare i comportamenti individuali senza l’uso di ordini. Per esempio: un manager che proibisce i

¹⁸ “Serious game: a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives” (Zyda, M. (2005). *From visual simulation to virtual reality to games*. Computer, 38(9), p. 25).

¹⁹ <https://seriousgamesociety.org/>

²⁰ A tal proposito, per approfondire maggiormente il tema della *gamification* e del *game-based learning*, cfr: Kim, S., & Song, K., & Lockee, B., & Burton, J. (2018) *Gamification in Learning and Education*. Springer, oppure Chee, S. (2015). *Games-to-teach or games-to-learn: Unlocking the power of digital game-based learning through performance*. Springer.

²¹ Rosa, H. (2020) *Pedagogia della risonanza, Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé.

²² *Ibi*, pp. 59-60.

ritardi nella propria azienda sta impartendo un ordine; se invece incentiva la puntualità attraverso una classifica aziendale dei lavoratori più puntuali, sta sfruttando un pungolo”²³.

I concetti di *game-based learning* e di *edutainment* trovano nei Serious Games il loro teatro ideale, soprattutto facendo riferimento alla notevole spinta tecnologica che caratterizza lo sviluppo di nuovi giochi e nuove esperienze educative: computer, simulatori, realtà virtuali ridisegnano costantemente scene diverse entro le quali proporre e promuovere attività formative (e non)²⁴ sotto la forma di sfide e di giochi.

I Serious Games riescono quindi a percorrere strade inedite, sono tesi all’innovazione, ridisegnano l’esperienza ludica. Pensiamo all’incredibile novità che può aver rappresentato il celebre gioco (serio, a questo punto!) che Clementoni ha raccolto all’interno del grande classico *Sapientino*: dal 1967, anno di uscita di un gioco che ha saputo divertire e istruire milioni di italiani, ad oggi, la stessa intenzionalità educativa si è evoluta in forme e modalità sempre più accessibili, divertenti, immergenti.

Proprio grazie alla tecnologia e alla simulazione, le possibilità educative dei Serious Games incominciano ad “occupare” ambiti diversi: si possono formare abilità di guida di diversi veicoli, da auto ad aerei; si ottiene la possibilità di visitare stazioni spaziali o addirittura gli spazi infinitamente piccoli di una cellula; si riesce ad allenare la capacità manageriale, gestionale e, perché no, persino la strategia militare contemporanea.

Game-based learning e *edutainment*, sostenuti dall’innovazione tecnologica, sembrano permettere ai Serious Games di superare la criticità vista in precedenza di un gioco esclusivamente infantile: il gioco diventa adulto, accettato prima e promosso poi, nel tentativo di coinvolgere in modo unico il giocatore (non più solamente bambino) rivolto ad un obiettivo diverso dal semplice divertimento.

4. La serietà all’interno del gioco

Occorre tuttavia soffermarsi sulla caratteristica di questa tipologia di giochi che sembra segnare uno scarto con il resto delle altre forme ludiche: ad essere infatti caratterizzante di questo potenziale è l’aggettivo *serious*, che attribuisce una sfumatura di significato particolare al gioco²⁵. Può essere

²³ Petruzzi, V. (2015) *Il potere della Gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Milano: FrancoAngeli, pp. 16-17.

²⁴ Particolarmente interessante è l’utilizzo dell’esperienza ludica, sotto forma di Serious Games, all’interno dell’esperimento guidato da Hunter Hoffman dell’università di Washington e dal suo *team* di ricerca. In ambito sanitario, è stato utilizzato una particolare forma di Serious Game nel tentativo di alleviare il dolore durante la pulizia e il cambio di fasciature in bambini affetti da ustioni particolarmente critiche. Lo studio è stato condotto con l’uso di una realtà virtuale 3D, SnowWorld, all’interno della quale i pazienti si muovevano in canyon innevati e ghiacciati durante le fasi più dolorose del cambio di garze e medicazioni. I risultati, per lo meno incoraggianti, hanno mostrato quanto l’utilizzo di SnowWorld potesse rappresentare un vero e proprio anti-dolorifico per i pazienti immersi nella realtà virtuale, a testimonianza di quanto i Serious Game possano essere utilizzati non solamente in chiave formativa. Per maggiori informazioni, cfr. Hoffman, H. et. al. (2019) Immersive Virtual Reality as an adjunctive non-opioid analgesic for predominantly latin american children with large severe burn wounds during burn wound cleaning in the intensive care unit: a pilot study. *Front. Hum. Neurosci.* 13:262. doi: 10.3389/fnhum.2019.00262.

²⁵ “Nella nostra coscienza il gioco s’opponesse alla serietà. Il contrasto rimane provvisoriamente tanto irriducibile quanto la nozione stessa di gioco. Osservandola meglio, l’opposizione gioco-serietà non pare né conclusiva né stabile. [...] Già il bambino sa perfettamente di «fare solo per finta», di «fare solo per scherzo». Quanto sia complicata questa nozione nell’anima infantile, è molto facilmente illustrato dal seguente caso, raccontatomi tempo fa da un padre. Questi trova il figliolo di quattro anni intento a giocare «al trenino», seduto sulla prima di una fila di sedie. Egli abbraccia il bimbo, ma

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15211

infatti la serietà il tratto in grado di permettere al gioco di non essere percepito come “una perdita di tempo”? Non solo: quali caratteristiche deve avere questa serietà per permettere al gioco non solo di non perdere tempo, ma di ottenere una portata maggiore? Attraverso una ricostruzione di quelli che potrebbero essere i suoi tratti pedagogici, è possibile recuperare un quadro di riferimento che collochi la serietà all’interno del gioco; le eventuali caratteristiche della serietà, in grado di contraddistinguere un’esperienza ludica, si dividono in quattro proprietà principali: l’*impegno*, il *valore*, il *rilancio* e la *competizione*.

Per prima cosa, la serietà del gioco è una serietà che *impegna*. L’impegno in un gioco serio è allo stesso tempo condizione e conseguenza della direzione di senso propria del gioco stesso: ci si impegna in un gioco nel momento in cui si riconoscono le finalità verso le quali occorre rivolgersi con dedizione e premura. L’impegno disinnescava il concetto di “giocare soltanto”²⁶, attribuendo importanza e rilevanza ad una attività riconosciuta e quindi scelta per la sua significatività.

La serietà del gioco è data inoltre dall’essere un possibile *valore* di riferimento all’interno della scena ludica. Il gioco è infatti una scena entro la quale occorre prendere decisioni, assumersi la responsabilità, valutare le conseguenze delle proprie decisioni. Emanuele Isidori²⁷ evidenzia quanto sia possibile essere rivolti, all’interno dello svolgimento di un gioco, verso valori cosiddetti *puri* (positivi), verso i *controvalori* (negativi) e verso quei valori ritenuti *misti* (per i quali è necessaria un’interpretazione): la serietà si iscrive all’interno di quest’ultima categoria valoriale proprio in merito all’indispensabile “processo di interpretazione – tanto analitico quanto riflessivo – che, nel risolvere la contrapposizione tra gioco e serietà, converta l’esclusione reciproca in una loro convergenza”²⁸.

La serietà del gioco comporta inoltre una chiara azione di *rilancio*. Grazie alla possibilità di definire in modo chiaro il piano degli obiettivi e quello delle finalità di un gioco pensato non solamente per divertire, quest’ultimo possiede la forza di essere continuamente ricercato, voluto e sognato. Proprio perché aperto, indeterminato e mai ripetitivo, il gioco, seguendo il pensiero di Rosa Cera, “rapisce”²⁹ e rilancia un’azione che intende migliorarsi costantemente. Alla base di un approccio di questo tipo, il gioco, nelle sue diverse forme, può rappresentare l’espressione di una serietà nella quale è

quello gli dice: - Babbo, non devi baciare la locomotiva, se no i vagoni credono che non sia una cosa seria” (Huizinga, J. *Homo Ludens*, cit., p.11).

²⁶ “[...] tale coscienza di giocare «soltanto», non esclude affatto che questo «giocare soltanto» non possa avvenire con la massima serietà, anzi con un abbandono che si fa estasi ed elimina nel modo più completo, per la durata dell’azione, la qualifica «soltanto». Ogni gioco può in qualunque momento impossessarsi completamente del giocatore. L’antitesi gioco-serietà resta sempre un’antitesi instabile. L’inferiorità del gioco ha i suoi limiti nella superiorità della serietà. Il gioco si converte in serietà, la serietà in gioco” (Huizinga, J. *Homo Ludens*, cit., pp.11-12).

²⁷ Emanuele Isidori propone una possibile classificazione dei valori tipica del mondo dello sport: parafrasando il ragionamento avanzato dall’autore si vuole estendere tale classificazione al mondo del gioco. Per approfondire il pensiero di Isidori circa l’impianto valoriale proprio dello sport, cfr. Isidori, E. (2008). *Educazione, sport e valori, Un approccio pedagogico critico-riflessivo*. Roma: Aracne Editrice. pp. 42-53.

²⁸ Giani, A. (2022). Il secondo mondo del gioco: la serietà come valore “misto”, *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2022, p.180.

²⁹ “Il gioco è un momento essenziale nella vita di ognuno, è capace di offrire gioia e di allontanare l’essere umano dalla noia e dai dispiaceri della quotidianità, poiché il gioco ci rapisce. Giocando ci liberiamo dall’ingranaggio della vita, sentendoci più liberi, più leggeri e più felici. Il gioco può, quindi, svolgere diverse funzioni: di distrazione, di divertimento, ma soprattutto funzioni didattiche ed educative” (Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell’apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli, p. 62).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15211

maggiormente evidente questa spinta migliorativa, tesa a consolidare competenze da poter metter “spendere” nelle situazioni, sempre diverse, tipiche dell’esperienza ludica.

Infine, la serietà permette al gioco di diventare *competizione*. Quest’ultimo aspetto sembra racchiudere i precedenti e permette di osservare un gioco serio da una prospettiva diversa. Entrando all’interno di un gioco serio, la competizione può rappresentare una delle dinamiche principali in grado di incidere maggiormente sull’esperienza ludica. L’aspetto competitivo diventa spesso protagonista di un gioco e della sua capacità di coinvolgere e di lasciare il segno; se è vero che si gioca sempre “per qualche cosa”³⁰, l’impegno in un’azione di rilancio continuo è inevitabilmente in relazione al risultato finale: un risultato che non può essere “a priori”, escluso cioè da una riflessione che coinvolga l’orizzonte valoriale entro il quale lo stesso risultato è stato ottenuto.

Proprio la proprietà competitiva potrebbe allora essere il punto di contatto tra gioco e lavoro, quella chiave di lettura che permette alle due realtà di non essere viste in contrapposizione ma ripensate all’interno di un paradigma ulteriore. Diventa però necessario chiedersi quali possano essere le caratteristiche di una competizione. A quale immagine di competizione si fa infatti riferimento quando ci si riferisce sia al gioco sia al lavoro?

5. La competizione: tra gioco e lavoro

La competizione, conseguenza e sintesi di un impegno serio in grado di rilanciare un gioco da interpretare costantemente secondo un impianto valoriale di riferimento, può caratterizzare anche l’ambiente lavorativo proprio della vita adulta. Il possibile asse competitivo condiviso tra gioco e lavoro potrebbe essere pensato attraverso quattro punti di appoggio principali: l’avversario, la posta, la vittoria e il gusto.

Il primo punto è in grado di segnare maggiormente le caratteristiche di una competizione: la presenza o meno di un *avversario*. Gareggiare contro qualcuno, sia esso un avversario fisico o figurato, modifica la natura stessa di una competizione: se “vincere è risultare superiore nell’esito di un gioco”³¹, diventa centrale il confronto con la figura che potrebbe impedire il raggiungimento del risultato e rappresentare la causa di un’eventuale sconfitta, tanto nel gioco quanto nel lavoro. La relazione con l’avversario evidenzia la natura “sociale”³² della competizione chiarita da Caillois:

“I giochi di abilità assumono presto la caratteristica di giochi di competizione nell’abilità. Se ne può fornire una prova evidente. Per quanto individuale sia l’aggeggiamento con cui si gioca: aquilone, trottola, yo-yo, diavolo o cerchio, ci si stancherebbe presto di un passatempo simile

³⁰ Huizinga, J. *Homo Ludens*, cit., p. 60.

³¹ Huizinga, J. *Homo Ludens*, cit., p. 60.

³² “L’etimologia della parola risale al latino *cum petere* (andare, dirigersi verso), radice che condivide anche col termine “competenza”; a tal proposito, è interessante notare che, in entrambi i casi, il significato originario presuppone una qualche forma di misurazione con l’altro per dare dimostrazione delle proprie capacità. Da questa prospettiva, competere significa andare verso l’altro, in-contrarsi e non scontrarsi, pur accettando la condizione di rivalità. Leggere la competizione da questa angolazione vuol dire mettere alla prova le proprie competenze; collocarsi in una visione costruttiva ed emancipativa della competizione sportiva ci conduce al tema dell’alterità. Questa si configura come una componente costitutiva e imprescindibile dell’identità, in quanto sarebbe impossibile riconoscersi ed essere riconosciuti senza la presenza e il confronto con l’altro da sé; in questo senso, l’incontro/confronto tra le alterità è propedeutico alla formazione delle identità personali” (Bellantonio, S. (2015) *Competizione Sportiva*. In Cunti, A. (ed.). *Corpi in formazione: Voci Pedagogiche*, Milano: FrancoAngeli, p. 54).

se non ci fossero né concorrenti né spettatori, per lo meno virtuali. In questo tipo di esercizi affiora pur sempre un elemento di rivalità, e ognuno cerca di far colpo sui rivali, sia pure invisibili o assenti, compiendo virtuosismi inediti, aumentando il grado di difficoltà, stabilendo momentanei record di durata, di velocità, di precisione, di altezza, traendo motivo di gloria, anche solo in cuor proprio, da una grande performance di difficile conseguimento”³³.

Il secondo elemento della competizione descrive i motivi e le ragioni che spingono un individuo a sfidarsi e a sfidare un avversario: parliamo della *posta* in gioco. Proprio Caillois evidenzia quanto la natura di un gioco sia “a priori” della ricompensa, del premio o del prezzo stabilito³⁴. La posta non fa riferimento esclusivamente al “piatto” da vincere in seguito ad una giocata d’azzardo. Non è solamente la ricompensa attesa in seguito ad una prestazione eccellente su un campo di gioco. La posta nasce dalle motivazioni che spingono a mettersi in gioco; motivazioni che crescono in modo direttamente proporzionale all’impegno, ai sacrifici, alla dedizione con i quale si affrontano le sfide, siano esse ludiche, sportive o lavorative. La posta è testimonianza di un esercizio della *fatica*, che secondo Sara Nosari potrebbe rappresentare una direzione di senso della competizione tanto del gioco quanto del lavoro:

“Esiste poi, un’altra fatica. Nello sforzo di portare l’esistenza umana da com’è a come potrebbe essere, ci si impegna, si compiono sforzi e si consumano le energie per ottenere un risultato del tutto «inutile per il funzionamento vitale»: ci si impegna, si compiono sforzi e si consumano energie per ottenere un “risultato che significa”. A dare la direzione è, questa volta, un criterio “etico”: la fatica vale per il significato che assumono le forze, le risorse e il tempo spesi. L’esperienza della fatica fa così scoprire dimensioni dell’esistenza che, altrimenti, rischierebbero di non essere conosciute o comprese; infatti, dà corpo a trasformazioni e conquiste che valgono per le “prove d’umanità” che danno: il coraggio come la perseveranza, la testimonianza, la cura o le alleanze sono espressioni umane edificate da una fatica che lavora al senso umano dello stare al mondo”³⁵.

Il terzo elemento con il quale descrivere una competizione è la *vittoria*. La tensione verso una *performance* è al centro di uno spirito competitivo che, senza false retoriche su una competizione appagante per il solo fatto di parteciparvi, si risolve nella ricerca di un risultato. Competere è tentare-di-riuscire, con le proprie capacità, mezzi e disponibilità, nel tentativo di raggiungere una vittoria. Quest’ultima può essere proprio la criticità maggiore nell’approccio ad un ambiente agonistico o lavorativo: essendo prerogativa di uno (e uno soltanto!) – il vincitore – rischia di diventare la ragione per la quale si rinuncia al “mettersi in gioco”, qualora sia un’esperienza provata di raro o troppo difficile da raggiungere³⁶. La vittoria può rappresentare un limite, seguendo la lettura di Raffaele Mantegazza riferita al mondo dello sport:

³³ Caillois, R. *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*, cit. p. 56.

³⁴ Caillois, R. *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*, cit. p. 22.

³⁵ Nosari, S. (2019) La fatica “perfetta”. In Casolo, F., & Musai, M., & Nosari, S. (ed.). *Pedagogia e cultura della corporeità nell’età evolutiva*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 95-96.

³⁶ Per una possibile fenomenologia della vittoria, cfr. Giani, A. (2020) Educare alla vittoria, il diritto di arrivare ultimi, *Nuova Secondaria*, n. 4, dicembre 2020.

“La pratica sportiva, soprattutto nell’esperienza della sconfitta e della relativa frustrazione, conferisce all’atleta il senso del proprio limite. [...] Il senso del limite dovrebbe valere nell’attività sportiva non solo come un muro da abbattere, ma piuttosto come personale linea d’ombra, misurazione delle proprie capacità e possibilità che non sono migliorabili all’infinito ma che probabilmente seguono, nell’alternarsi dei risultati, una linea sinuosa che è propria della vita stessa”³⁷.

L’ultimo elemento della competizione, il *gusto*, fa riferimento al processo di formazione del carattere entro il quale l’aspetto competitivo può ricoprire un ruolo centrale. Mettersi in gioco, sfidare i limiti propri e quelli altrui, sopportare la fatica e i sacrifici, accettare l’idea di poter risultare persino sconfitti; tutto questo deve, in un certo senso, *piacere* al giocatore – e al lavoratore – nel momento in cui si *sceglie* il tipo di competizione alla quale si sceglie di partecipare. È proprio l’esercizio di scelte, espressione di una capacità critica di giudizio, a restituire l’idea che gioco e lavoro siano – o debbano essere – competizioni quanto più intime e personali possibili; riferendosi all’idea di gusto di Hannah Arendt, Emanuela Guarcello chiarisce:

“Il gusto arendtiano è condizione che prepara al giudicare-da sé, in modo assolutamente *personale*. A partire quindi da questo giudicare l’uomo svela se stesso. Al contempo, il gusto dà irresistibilmente inizio a una discriminazione depurata da dogmatismi e scetticismi, da derive oggettivistiche ed efficientistiche [...] Proprio nella possibilità che il gusto sia reso comunicabile, Arendt riconosce l’occasione per il gusto stesso non solo di avviare il giudizio, ma di esserne il veicolo, ossia di accompagnarlo fino a portarlo a compimento nel giudicare-da-sé”³⁸.

La competizione sembra essere articolata quindi in quattro punti di appoggio principali: avversario, posta, vittoria e gusto descrivono una competizione presente tanto nel gioco quanto nel lavoro, in grado di segnare in modo efficace il tratto della serietà.

6. Conclusioni

Attraverso l’analisi dei Serious Games è emersa un’immagine di competizione, declinata nei suoi elementi principali, che potrebbe rappresentare la chiave per ripensare il rapporto tra gioco e lavoro. L’avversario, la posta, la vittoria e il gusto sono infatti elementi propri tanto della sfera ludica quanto dell’esperienza lavorativa; insieme riescono infatti a descrivere un possibile approccio serio al gioco e al lavoro. Un approccio che viene costantemente messo in relazione con avversari, compagni, colleghi o *competitors*. Un approccio che fa i conti con il vissuto, l’impegno e la fatica impiegati per ottenere miglioramenti, progressi e competenze. Un approccio che si misura su risultati, nel tentativo di riuscire a trovare sfide e traguardi adatti alle proprie potenzialità. Un approccio che valorizzi il piacere di competere, e che sia teso verso una sempre maggior personalizzazione ed individualizzazione dell’esperienza.

³⁷ Mantegazza, R. (1999) *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell’adolescenza*, Milano: Unicopli, p. 47.

³⁸ Guarcello, E. (2020) *Scuola, carattere, skills, dal gusto al giudizio*, Milano: FrancoAngeli, pp. 80-81.

Tale approccio potrebbe essere l'occasione per intraprendere una direzione inedita, tanto originale quanto significativa: il gioco e il lavoro potrebbero essere rivolti alla formazione di una "competenza a competere". Ripensando a quella cornice di competenze già riconosciute, saper competere potrebbe essere collocato nell'alveo di quelle *life skills*³⁹ fondamentali in un contesto, come il nostro, attraversato da continui cambiamenti; l'eventuale competenza di un approccio corretto, equilibrato e lucido ad una competizione potrebbe garantire una sostenibilità inedita a quelle attività proprie dell'esperienza umana che rischiano di essere tra le più critiche e che richiedono l'esercizio di competenze personali, del carattere.

La tensione a promuovere una competenza a competere trova all'interno della struttura dei Serious Games quello che può sembrare un ambiente ideale:

"l'acquisizione di competenze trasversali, attraverso forme e contesti coinvolgenti, quali ad esempio gli ambienti di simulazione o le prospettive di applicazione dell'intelligenza artificiale, diviene condizione imprescindibile per individuare caratteristiche innovative, ponendosi l'ambizioso obiettivo di valutare, progettare e orientare ad un apprendimento flessibile, a processi educativi globali, ma mirati, capaci di garantire il benessere individuale e sociale"⁴⁰.

I Serious Games potrebbero quindi rappresentare l'occasione per sostenere, coinvolgendo all'interno di competizioni e sfide, un'educazione che favorisca l'acquisizione di una particolare competenza: il saper competere potrebbe diventare quindi una abilità personale, in grado di rendere sostenibile il processo di definizione del carattere durante i diversi momenti dell'esistenza individuale.

Riferimenti bibliografici:

- Antonacci, F. (2019). L'immaginazione ludica come facoltà conoscitiva. In Bobbio, A., Bondioli, A. (ed.) *Gioco e infanzia, teorie e scenari educativi* (pp. 45-58). Roma: Carocci Editore.
- Baumgartner, E. (2007). Infanzia e gioco. In F. Cambi (ed.) *Il gioco in Occidente, storia, teorie, pratiche* (pp. 189-201). Roma: Armando Editore.
- Bellantonio, S. (2015) Competizione Sportiva. In Cunti, A. (ed.). *Corpi in formazione: Voci Pedagogiche* (pp. 51-56). Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, V., & Iavarone, M.L., & Nosari, S., & Nuzzaci, A., (2023) Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, (23)1, 1-4.
- Caillois, R. (2017). *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine [1958]*. Milano: Giunti Editore.
- Cegolon, A. (2021). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Edizioni Studium.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.

³⁹ Per un approfondimento su *soft skills, non-cognitive skills, character skills*, cfr. Pellerey, M. (2023) Sulle competenze, e in particolare su quelle personali dette spesso soft skills: il loro ruolo nel mondo del lavoro, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 23, n. 1, pp. 5-20.

⁴⁰ Boffo, V., & Iavarone, M.L., & Nosari, S., & Nuzzaci, A., (2023) Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 23, n. 1, pp. 1-4.

- Chee, S. (2015). *Games-to-teach or games-to-learn: Unlocking the power of digital game-based learning through performance*. Springer.
- Cunti, A. (ed.). (2015). *Corpi in formazione: Voci Pedagogiche*, Milano: FrancoAngeli.
- D’Aniello, F. (2014) *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giani, A. (2020) Educare alla vittoria, il diritto di arrivare ultimi, *Nuova Secondaria*, n. 4, 37-52.
- Giani, A. (2022) Il secondo mondo del gioco: la serietà come valore “misto”, *Nuova Secondaria*, n. 2, 170-181.
- Guarcello, E. (2020) *Scuola, carattere, skills, dal gusto al giudizio*, Milano: FrancoAngeli.
- Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens [1946]*, Torino: Einaudi.
- Hoffman, H. et. al. (2019) Immersive Virtual Reality as an adjunctive non-opioid analgesic for predominantly latin american children with large severe burn wounds during burn wound cleaning in the intensive care unit: a pilot study. *Front. Hum. Neurosci.* 13:262. doi: 10.3389/fnhum.2019.00262.
- Isidori, E. (ed.). (2008). *Educazione, Sport e Valori, Un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Roma: Aracne.
- Kim, S., & Song, K., & Lockee, B., & Burton, J. (2018) *Gamification in Learning and Education*. Springer.
- Mantegazza, R. (1999) *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell’adolescenza*, Milano: Unicopli.
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train and Inform*. Boston: Thomson.
- Nosari, S. (2020). *Fare Educazione, Strutture, azioni, significati*, Milano: Mondadori.
- Nosari, S. (2019) La fatica “perfetta”. In Casolo, F., & Musaiò, M., & Nosari, S. (ed.). *Pedagogia e cultura della corporeità nell’età evolutiva* (pp. 91-100). Milano: Vita e Pensiero.
- Pellerey, M. (2023) Sulle competenze, e in particolare su quelle personali dette spesso soft skills: il loro ruolo nel mondo del lavoro. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, (23)1, 5-20.
- Petrucci, V. (2015) *Il potere della Gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, H. (2020) *Pedagogia della risonanza, Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé.
- Rousseau, J.J. (2003). *Emilio [1762]*. Roma-Bari: Laterza.
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), 25-32.