



4

Ottobre 2025

Playframes and the right to play: rethinking early childhood education through play as a engine of development

Quadri ludici e diritto al gioco: ripensare la scuola dell'infanzia a partire dal gioco come motore dello sviluppo

Nicole Bianquin¹, Sara Cecchetti²

¹ *Università degli Studi della Valle d'Aosta*

² *Università degli Studi di Bergamo*

n.bianquin@univda.it
sara.cecchetti@unibg.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17421

ABSTRACT

Play is recognised as the privileged language of childhood and a driving force in cognitive, linguistic, motor, and socio-relational development. Early childhood education is called upon to restore its centrality, making it the core of the educational proposal. In this perspective, the contribution presents playframes (Périno, 2014), understood as mental and physical spaces intentionally designed

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

by adults to guarantee the right to play and to make it a daily, purposeful, and inclusive experience. Structured into differentiated areas, with carefully selected and regularly renewed materials and shared routines, playframes allow each child to express preferences, abilities, and participation styles. The research-training carried out in a preschool supported teachers in rethinking educational practices and learning environments through this device. Preliminary results highlight how playframes foster inclusion, well-being, and integral development, reaffirming play as the beating heart of preschool education.

Keywords: play, inclusion, participation, educational design, research-training.

RIASSUNTO

Il gioco è riconosciuto come linguaggio privilegiato dell'infanzia e motore dei processi di sviluppo cognitivo, linguistico, motorio e socio-relazionale. La scuola dell'infanzia è chiamata a restituire la centralità, facendone il nucleo portante della proposta educativa. In questa prospettiva, il contributo presenta i quadri ludici (Périno, 2014), intesi come spazi mentali e fisici progettati dall'adulto per garantire il diritto al gioco e renderlo esperienza quotidiana, intenzionale e inclusiva. Strutturati in aree differenziate, con materiali scelti e rinnovati e routine condivise, i quadri ludici offrono a ciascun bambino la possibilità di esprimere preferenze, competenze e stili di partecipazione. La ricerca-formazione realizzata in una scuola dell'infanzia ha accompagnato gli insegnanti nel ripensamento delle pratiche e degli ambienti educativi alla luce di questo dispositivo. I primi risultati evidenziano come i quadri ludici favoriscano inclusione, benessere e sviluppo integrale, riaffermando il gioco quale cuore pulsante della scuola dell'infanzia.

Parole chiave: gioco, inclusione, partecipazione, progettazione didattica, ricerca-formazione.

1. INTRODUZIONE, IL GIOCO TRA DIRITTO E PROGETTO

Negli ultimi anni il gioco è tornato al centro del dibattito pedagogico per una convergenza di ragioni cognitive, sociali e istituzionali. Da un lato si assiste a una crescente consapevolezza del nesso tra gioco e sviluppo integrale nella primissima infanzia. La letteratura classica, in continuità con i rilanci della ricerca contemporanea, riconosce al gioco una funzione costitutiva nei processi di crescita: esso dischiude e allena simbolizzazione e finzione, potenzia le funzioni esecutive e l'autoregolazione, promuove lo sviluppo linguistico e motorio e radica appartenenza e partecipazione alla vita del gruppo. Da Huizinga (1938), che mostra la matrice culturale del *ludus* nella costruzione di significati sociali, a Winnicott (1971), che colloca il "giocare" nello spazio potenziale dell'esperienza soggettiva, fino al quadro socio-costruttivista che riconosce al gioco un ruolo generativo nello sviluppo e

nell'apprendimento (Piaget, 1945/1972; Vygotskij, 1967; Bruner *et al.*, 1976), emerge una visione convergente: nella prima infanzia il gioco non è un accessorio, ma un principio organizzatore dell'esperienza di vita del bambino. Dall'altro lato, le trasformazioni degli ambienti di vita dei bambini — famiglie, servizi educativi, spazi pubblici — sollecitano una riflessione sulla qualità delle esperienze di gioco realmente disponibili e accessibili nella quotidianità.

In tale cornice, la pervasività tecnologica rappresenta uno dei fattori che contribuiscono al “ritorno” del gioco come oggetto di attenzione pedagogica. Le tecnologie digitali non sono di per sé antagoniste del gioco, al contrario, possono aprire spazi espressivi e di documentazione inediti. Tuttavia, la loro diffusione capillare modifica i ritmi, gli immaginari e le forme della partecipazione infantile, con due conseguenze pedagogicamente rilevanti: il rischio di una sostituzione delle esperienze corporee, manipolative e socialmente negoziate tipiche del gioco e la ridefinizione dei contesti, che rischiano di essere organizzati intorno a dispositivi e contenuti, anziché intorno a bisogni, curiosità e trame ludiche. In un tempo in cui l'attenzione pubblica e professionale è spesso catturata dall'innovazione tecnologica, la centralità del gioco non rappresenta un ritorno nostalgico, ma una scelta di futuro: investire su forme di esperienza che costruiscono nei bambini la capacità di stare con gli altri, di immaginare, di progettare, di prendersi cura e di prendersi tempo. Le tecnologie, quando opportunamente mediate, possono entrare a servizio di questa scelta, ma la rotta resta segnata dal gioco, che nella prima infanzia è linguaggio, conoscenza e diritto. Proprio per questo, rimettere il gioco al centro significa riaffermare una priorità: è la qualità dell'esperienza ludica a dover guidare scelte organizzative e didattiche, incluse quelle che riguardano l'eventuale uso di strumenti digitali, intesi come materiali tra gli altri, mai come fine.

La questione del gioco non è soltanto pedagogica; è anche etica e giuridica. Il gioco è riconosciuto come diritto: un'esperienza primaria che deve essere promossa e tutelata in tutti i contesti di vita, compresi i servizi 0-6 e la scuola dell'infanzia. Il riferimento è duplice. Sul piano internazionale, documenti ampiamente condivisi hanno messo in luce l'importanza del gioco per il benessere e lo sviluppo (Nazioni Unite, 1989/2006). Sul piano professionale, ne consegue che la progettazione educativa non può limitarsi a “ritagliare” momenti di gioco entro una giornata già prescritta, deve invece assumere il gioco come forma stessa della scuola dell'infanzia — come suo ritmo e grammatica — e, a partire da ciò, ordinare tempi, spazi e relazioni. Parlare di diritto al gioco significa, inoltre, assumere un punto di vista inclusivo (Besio *et al.*, 2017; Bianquin, 2018). “Per tutti i bambini” non è un inciso retorico: implica la rimozione di barriere architettoniche, sensoriali, comunicative, culturali e organizzative che possono ostacolare l'accesso al gioco o limitarne la qualità (Bianquin & Bulgarelli, 2023). L'accesso al gioco non va “concesso” in forma compensativa, ma abilitato attraverso un disegno intenzionale degli ambienti e dei supporti, affinché il gioco rimanga esperienza di piacere, iniziativa e relazione alla pari.

L'esperienza documentata nel presente contributo, maturata nell'alveo della ricerca-formazione, s'inscrive in tale prospettiva: restituire al gioco il suo statuto epistemico ed etico, facendo del *quadro ludico* l'unità progettuale capace di mettere in relazione intenzionalità educativa, accessibilità, e partecipazione.

2. GIOCO E ATTIVITÀ LUDIFORME: *TELOS* E RESPONSABILITÀ DELL'ADULTO

Nella scuola dell'infanzia, assumere il gioco quale principio ordinatore dell'educazione significa riconoscerlo al contempo come modalità privilegiata di conoscenza incarnata — in cui corpo, affettività e pensiero si intrecciano — e come bene culturale, affidato alla responsabilità degli adulti. Ne discende una responsabilità pedagogica: progettare contesti che non si limitino a “concedere” il gioco, ma lo assumano come “forma-scuola dell'infanzia”, garantendone durata, qualità e accessibilità per tutti. Qui si colloca la nozione di responsabilità educativa, così come messa a fuoco in modo autorevole nella tradizione pedagogica italiana: l'adulto non è chiamato a “occupare” il gioco dei bambini né a trasformarlo in esercizio addestrativo, è chiamato a esercitare una regia capace di rendere il gioco possibile, promettente e giusto.

In questa prospettiva, la distinzione proposta da Aldo Visalberghi (1958) tra “attività ludica” e “attività ludiforme” mantiene un valore euristico e operativo: con “attività ludica” si intende un agire autotelico, gratuito e progressivo, in cui il fine è interno all'esperienza; con “ludiforme” si designano pratiche che assumono morfologie di gioco ma sono piegate a scopi ulteriori (addestrativi, didattici, riabilitativi). Il discrimine non induce a rimuovere le attività ludiformi — che nei servizi 0–6 possono essere pedagogicamente pertinenti — bensì a salvaguardare tempi distesi e contesti riconoscibili in cui i bambini possano giocare “per il gioco”, senza subalternità sistematica a obiettivi esterni.

Dentro questa cornice si colloca la tradizione che assegna al gioco nei contesti educativi un orientamento intenzionale e progettuale. La riflessione di Anna Bondioli (1996; 2000) mostra come il suo valore formativo richieda un disegno: non spontaneismo, ma *telos* esplicitato; non controllo, bensì una regia generativa che renda la trama ludica riconoscibile e durevole nel tempo. Ne consegue che il gioco non è intermezzo, ma componente del curriculum: vanno predisposti ambienti leggibili, materiali, regole e *routine* trasparenti, e soprattutto dispositivi di osservazione e documentazione che sostengano la riprogettazione in chiave di qualità ed equità. In piena continuità, Gianfranco Staccioli (2008) ribadisce il gioco come attività propria dell'infanzia e declina la responsabilità adulta come governo del contesto e dei legami: progettare lo scenario, calibrare la presenza, astenersi dall'occupare il gioco trasformandolo in compito, custodirne la finzione, la negoziazione e la socialità. In entrambe le prospettive, la responsabilità non coincide con il controllo, ma con la cura intenzionale delle condizioni che permettono al gioco di accadere e di durare.

Alla luce congiunta di tali prospettive si impone innanzitutto una responsabilità di indirizzo pedagogico: porre il gioco al cuore della proposta educativa della scuola, salvaguardandone tempi distesi, accessibilità e qualità, a tutela di un diritto oggi spesso poco accompagnato. In continuità, segue la responsabilità progettuale dell'adulto: configurare ambienti che rendano il gioco possibile, leggibile e durevole — quadri con spazi differenziati, materiali significativi e *routine* condivise — sostenuti da dispositivi di osservazione e documentazione capaci di orientare, in modo argomentato, decisioni e *setting*. In tale assetto, gioco e attività ludiforme possono coesistere in equilibrio virtuoso: la seconda deve sostenere apprendimenti puntuali, senza però colonizzare la prima, che resta matrice generativa dell'esperienza infantile. Proprio per questo, oggi è necessario riconoscere al gioco un'architettura ambientale più marcata e un orizzonte progettuale più ampio nel disegno educativo, così da preservarne gratuità, durata e qualità per tutti.

3. ARCHITETTURE DEL GIOCO: PRINCIPI E PRATICHE DEI *QUADRI LUDICI*

Nel lessico pedagogico, il *quadro ludico* può essere inteso come una “forma-scuola” del gioco, ovvero un dispositivo intenzionale che coniuga orientamento etico (il diritto al gioco), impianto teorico pedagogico (il gioco come esperienza simbolica, sociale e regolativa) e criteri operativi (spazi, tempi, materiali, *routine* e regole). In questa accezione, il quadro non è un semplice “angolo” tematico, ma un’architettura educativa che organizza l’incontro fra il desiderio di giocare dei bambini e condizioni ambientali favorevoli. È, dunque, una grammatica ambientale che istituisce un patto tra libertà e regola e rende il gioco abitabile, riconoscibile e quotidiano. L’affondo decisivo è che “forma-scuola” significa qui assetto generativo dell’intera progettualità: ciò che nei *quadri ludici* emerge, accade e si trasforma orienta l’osservazione e la documentazione, alimenta la riflessione e innerva di senso la progettualità altra (laboratori, esplorazioni, percorsi linguistico-espressivi, scientifici e di cittadinanza), che non precede il gioco ma ne scaturisce e ad esso ritorna. Nella prospettiva di Odile Périno (2014), *le cadre ludique* non coincidono con un semplice allestimento, ma si configurano come uno spazio ampio, progettato perché il gioco accada, duri e si modifichi nel tempo; un dispositivo che rende visibili i confini d’uso, leggibili gli oggetti e praticabili le trame negoziate tra pari, senza imporre contenuti dall’esterno.

Sul piano operativo, il *quadro ludico* è una configurazione spazio-temporale e materiale che si fonda su alcuni elementi strutturali:

- spazi differenziati per funzioni ludiche (sensoriale-motoria, simbolico-narrativa, costruzioni, giochi di regola), chiaramente delimitati e accessibili, che orientano senza prescrivere;
- scelta accurata di materiali, non soltanto per funzione e sicurezza, ma anche per qualità tattile e visiva—*texture*, pesi, temperature, cromie, origine—così da sostenere orientamento, piacere sensoriale e qualità estetica dell’esperienza;
- tempi distesi e riconoscibili (avvio, gioco, cura e restituzione), sostenuti da *routine* e regole chiare e condivise;
- dispositivi di osservazione e documentazione (griglie, diari di bordo, fotografie e parole dei bambini) che permettano al *team* di leggere modi di partecipare, interessi e apprendimenti.

Una cifra distintiva dei *quadri ludici* è la loro necessaria modificabilità intenzionale: si precisano, si ampliano o cambiano tema in modo regolare grazie a un lavoro accurato e progettuale del team docente. La revisione dei temi e delle scenografie — con l’aggiornamento degli “oggetti organizzatori” e della dotazione materiale — avviene per cadenze concordate e, quando necessario, anche in itinere: spostamenti, addizioni, sottrazioni, variazioni della densità materiale e della leggibilità degli spazi sono assunte sulla base delle evidenze raccolte. In questo senso, la progettazione resta un processo aperto e dialogico: il quadro si costruisce anche attraverso le domande dei bambini, i loro racconti e gli usi inattesi degli oggetti, diventando un luogo che li riconosce e li convoca.

I *quadri ludici* assolvono funzioni tra loro coesenziali (Bulgarelli, 2018). In primo luogo, una funzione istitutiva: il *quadro ludico* conferisce al gioco statuto pubblico, sottraendolo all’episodicità e inscrivendolo in un ordine di tempo e di spazio che lo rende riconoscibile e tutelabile. Da un lato istituisce un tempo lungo, con cadenze chiare (avvio, gioco, cura, restituzione) che consentono ingresso, permanenza e ritorno; dall’altro configura una scena spaziale leggibile (confini, soglie,

segnalistiche, oggetti organizzatori) che rende il gioco abitabile e condivisibile. In questa doppia dimensione — temporale e spaziale — il gioco può accadere, durare e farsi memoria comune, diventando oggetto di responsabilità adulta e diritto quotidiano dei bambini. In secondo luogo, una funzione regolativa: *routine* e regole, esplicitate e condivise, governano turni, transizioni e gestione dei conflitti, favorendo in modo progressivo l'autoregolazione individuale e intersoggettiva. In terzo luogo, una funzione documentativa: l'osservazione sistematica dei processi, intrecciata a tracce intenzionalmente raccolte (fotografie, disegni, narrazioni) e a strumenti condivisi nel *team*, consente di riconoscere stili di partecipazione, preferenze e apprendimenti, trasformando tali evidenze in criteri per la riprogettazione didattica.

La valenza inclusiva del quadro è intrinseca e si esplica lungo due direttrici. Da un lato, la cura dell'accessibilità — altezze e percorsi praticabili, segnaletiche chiare, opzioni di scelta reali — insieme all'uso di materiali accessibili sostiene l'iniziativa e la permanenza nel gioco di tutti e di ciascuno. Dall'altro, la mediazione adulta, flessibile e graduata, preserva il gioco come esperienza di piacere e di relazione alla pari, evitando derive sostitutive o eterodirette. In presenza di bisogni comunicativi complessi, trovano posto supporti e *routine* visive; quando opportuno, si possono integrare materiali "ibridi" (ad esempio tavolo luminoso, registratori di suoni, microscopi digitali) come materiali tra gli altri, sempre entro la regia del quadro e mai in sostituzione della corporeità, della manipolazione e della negoziazione tra pari. In questo equilibrio tra apertura e misura risiede la qualità pedagogica del dispositivo.

All'interno di questa cornice, alcuni esempi aiutano a precisare criteri e scelte. Nel gioco simbolico, accanto ai temi più consueti (la casa, il supermercato), trovano cittadinanza quadri meno frequentati a scuola ma fortemente generativi di linguaggio e regolazione: i pirati e la nave, i pirati, l'ambulatorio medico, la strada e l'attraversamento, il cantiere, il *garage*, l'officina. La scelta non è decorativa: scenari "altri" attivano vocabolari specifici, ruoli e regole di convivenza, mappe spaziali e narrazioni nuove e da condividere. Nella sezione costruzioni è utile distinguere tra grandi costruzioni—che richiedono pavimentazioni dure, corpi in movimento, coordinamento tra pari, pianificazione spaziale — e piccole costruzioni — che sollecitano finezza motoria, precisione, prove di equilibrio e lessici tecnici; in entrambi i casi, la leggibilità dei contenitori e la chiarezza dei confini favoriscono concentrazione e perseveranza. Nello spazio pratico-sensoriale, la cura delle *texture* (granulazioni, viscosità, resistenze), delle tracce e dei supporti consente esperienze di trasformazione e di rappresentazione con "poco ma ben scelto"; nello spazio motorio, l'assetto promuove un rischio ragionevole dentro regole di sicurezza condivise; nei giochi di regola, un'area raccolta e poco rumorosa sostiene turni, accordi e verbalizzazioni che danno spessore alla dimensione regolativa dell'esperienza (Périno, 2014).

Nel dispositivo dei *quadri ludici* la presenza dell'adulto non coincide con l'occupazione della scena, ma con una regia diffusa che rende possibile il gioco e ne custodisce la qualità. È una responsabilità insieme etica e professionale: dare forma a contesti che abilitino tutti, sostenere la continuità delle trame ludiche, trasformare ciò che si osserva in decisioni argomentate. Questa regia prende corpo in tre posture tra loro intrecciate e dinamicamente dosate in base alle situazioni. Progettista, quando conforma lo scenario, seleziona e dispone i materiali con attenzione pedagogica (scenari, funzioni, *texture*, colori), definisce soglie e confini, rende trasparenti *routine* e regole, e cura la leggibilità complessiva dell'ambiente. Facilitatore, quando presidia gli avvisi, offre appigli minimi per l'ingresso, media i conflitti senza sostituirsi, modella strategie d'uso e linguaggi, e si ritrae per non occupare il gioco, lasciando ai bambini la regia della finzione e della negoziazione. Osservatore-documentatore, quando rende visibili processi e apprendimenti attraverso tracce intenzionali, valorizza le voci dei

bambini e usa le evidenze per negoziare, con il *team* e con i bambini stessi, le successive modifiche del quadro.

4. METODOLOGIA: LA RICERCA-FORMAZIONE COME CANTIERE PROFESSIONALE E PEDAGOGICO

La cornice metodologica dell'intero progetto è la ricerca-formazione intesa, in senso pedagogico, come dispositivo situato e partecipato che intreccia produzione di conoscenza e sviluppo professionale dei docenti, riducendo la distanza fra teoria e pratica e generando trasformazioni visibili nelle culture d'aula e d'istituto. In questa prospettiva, la ricerca non si aggiunge alla scuola dall'esterno, ma prende forma con gli insegnanti e nei loro contesti, facendo del lavoro riflessivo su problemi autentici, il motore della formazione e del miglioramento. La letteratura italiana ha delineato in modo chiaro tale profilo: la ricerca-formazione come metodologia che sostiene la riflessività docente, la co-progettazione e la documentazione di processi e risultati; come pratica sostenibile di collaborazione scuola–università; e come quadro che valorizza ruoli e compiti specifici di ricercatori e insegnanti, nonché l'uso di strumenti d'indagine funzionali al contesto e nell'orientare le decisioni educative (Nigris *et al.*, 2020). In dialogo con la letteratura contemporanea sul *practitioner inquiry* – che concepisce l'indagine come postura professionale (*inquiry as stance*) – e con gli sviluppi dell'*action research* critica e della *design-based research*, la progettazione curricolare è intesa come processo iterativo di osservazione, interpretazione e riprogettazione condotto dai docenti in partnership con i ricercatori (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Il progetto “Il gioco come motore dello sviluppo” si configura come un cantiere pluriennale radicato nella quotidianità di una scuola dell'infanzia. Avviato nel 2022, è giunto nel 2025 alla sua quarta annualità, scandita da *focus* progressivi e reciprocamente integrati che hanno via via approfondito la progettazione degli ambienti di gioco, la documentazione pedagogica, la continuità educativa e il protagonismo dei bambini. L'impianto è intenzionalmente cumulativo: ogni annualità eredita e rielabora gli esiti della precedente, dentro un ciclo di progettazione–osservazione–riprogettazione che tiene insieme ricerca e formazione. Nel primo anno (a.s. 2022-23) si è lavorato alla messa a fuoco del ruolo del gioco nella scuola dell'infanzia, chiarendone lo statuto educativo e traducendo tale chiarificazione in scelte di progettazione dei contesti e nella messa a punto dei *quadri ludici* come dispositivo quotidiano; nel secondo anno (a.s. 2023-24) l'attenzione si è spostata sulla documentazione educativa dei quadri e sui suoi usi formativi, per rendere visibili processi e apprendimenti e sostenerne la lettura collegiale; nel terzo anno (a.s. 2024-25) il lavoro si è esteso alla continuità, verticalmente con la scuola primaria e orizzontalmente con il territorio, così da intrecciare pratiche e linguaggi; nel quarto anno (a.s. 2025-26), attualmente in corso, il *focus* è sul protagonismo dei bambini come “esperti di gioco”, con un rafforzamento della documentazione delle loro voci e dei loro punti di vista. Il presente contributo si concentra sul primo anno, delineandone il disegno metodologico e restituendo i primi esiti della riorganizzazione di ambienti e pratiche attorno al gioco e ai *quadri ludici*, con particolare attenzione alla partecipazione e al benessere di tutti i bambini.

La finalità generale della prima annualità era ricentrare il gioco come “forma-scuola” e diritto quotidiano, traducendo tale scelta in un disegno ambientale coerente e in pratiche professionali osservabili e documentabili. In relazione a questa finalità, sono stati perseguiti i seguenti obiettivi

operativi: sostenere il *team* nella configurazione dei *quadri ludici* (spazi, materiali, *routine*, regole) e nella loro gestione; accrescere la capacità osservativa e documentativa degli insegnanti per leggere stili di partecipazione, preferenze e apprendimenti; monitorare la qualità dell'esperienza ludica e le sue ricadute su benessere e inclusione; coinvolgere le famiglie in una comprensione condivisa del valore del gioco e dell'architettura dei quadri; predisporre elementi per la riprogettazione ciclica informata da evidenze.

Coerentemente con la logica della ricerca-formazione, il disegno ha intrecciato dispositivi formativi e raccolta dati con approccio qualitativo, in co-costruzione con il *team*. Il percorso ha preso avvio con un'analisi di contesto condivisa con dirigenza e docenti, volta a mappare risorse, vincoli e priorità, e a definire scopi, ruoli e calendario. È seguito un avvio formativo in cui sono stati esplorati i nuclei concettuali: le prime tappe sono state infatti dedicate alla condivisione dei riferimenti teorici, alla negoziazione del lessico professionale comune e alla messa a punto dei criteri di qualità. In parallelo è stato attivato un coinvolgimento delle famiglie per condividere principi e finalità della progettualità e della riorganizzazione ambientale. Successivamente, gli incontri si sono orientati a sostenere le specifiche progettualità dei *quadri ludici*, alla lettura congiunta delle evidenze raccolte e alla definizione di modifiche e del rinnovo dei quadri stessi. La fase di co-progettazione ha tradotto tali cornici in scelte concrete: differenziazione e disposizione degli spazi, definizione di *routine* e regole e costruzione condivisa delle griglie osservative. La sperimentazione in situazione ha visto l'innesto dei quadri nelle *routine* quotidiane, con raccolta sistematica di tracce e analisi collegiali periodiche. Infine, una sintesi valutativa interna ha integrato interviste, osservazioni e questionari per predisporre le linee del ciclo successivo, in coerenza con l'idea di progettazione come indagine iterativa.

Gli strumenti sono stati selezionati e costruiti in coerenza con tale impianto. Sono state condotte interviste semi-strutturate agli insegnanti, per far emergere rappresentazioni del gioco, attese, percezioni di cambiamento e criteri di lettura degli esiti; micro-interviste con i bambini per raccogliere preferenze, vissuti e significati attribuiti ai quadri; un questionario rivolto alle famiglie, finalizzato a esplorare rappresentazioni, pratiche e attese relative al gioco nei diversi contesti di vita (società, casa e scuola), includendo dimensioni quali il valore attribuito, tempi e spazi disponibili, ruolo degli adulti e coerenze/discordanze tra i contesti; osservazioni in situazione del gioco nei quadri attraverso griglie co-progettate con il *team* (indicatori di accesso, durata, interazioni, transizioni, conflitti, uso dei materiali, segnali di autoregolazione) e schede di lettura dei quadri per la riprogrammazione, che hanno sostenuto un ciclo ricorsivo di lettura-decisione-modifica (Mortari & Ghirrotto, 2019).

5. RISULTATI

Per una lettura coerente con il disegno della ricerca-formazione, i risultati del primo anno sono presentati prima per fasi del progetto e poi per strumenti di raccolta dati. Questa scelta consente di seguire il filo processuale delle azioni mostrando come decisioni, strumenti e pratiche si siano via via precisati.

5.1. Risultati per fasi del progetto

Analisi preliminare e accordo di contesto. Nelle settimane iniziali, gli incontri con dirigenza e *team* hanno prodotto una chiarificazione condivisa di finalità, ruoli e calendario, la messa a fuoco del lessico professionale e l'individuazione degli indicatori di qualità da monitorare. La scuola ha formalizzato tale architettura di lavoro nella documentazione progettuale, che prevede il passaggio da analisi dei bisogni a avvio formativo, sperimentazione e monitoraggio, fino alla valutazione e socializzazione degli esiti. Inoltre, l'avvio del percorso ha prodotto esiti puntuali sul piano organizzativo e concettuale: mappatura degli spazi, inventario dei materiali, definizione condivisa di una finestra quotidiana dedicata al "tempo lungo del gioco".

Avvio formativo. Gli incontri formativi hanno consolidato il riferimento al *quadro ludico* come 'forma-scuola' del gioco (luogo determinato, spazi differenziati, oggetti/materiali scelti, regole d'uso) e hanno esplicitato criteri per la selezione dei materiali (*affordance*, *texture*, cromie) e per la leggibilità/riconoscibilità degli spazi. Un'insegnante lo sintetizza così: "Il gioco non è più un ritaglio: dobbiamo fargli spazio vero e leggibile". In parallelo è stato attivato un canale di coinvolgimento delle famiglie (comunicazioni, momenti di presentazione) per condividere senso e finalità della riorganizzazione ambientale.

Co-progettazione dei quadri. La fase di co-progettazione ha portato all'istituzione di stanze dedicate esclusivamente al gioco (simbolico, di costruzione– distinte in grandi e piccole –, pratico-sensoriale, motorio, di regole), alla definizione di *routine* e regole, alla predisposizione di "oggetti organizzatori" per tutti gli scenari e alla costruzione congiunta di griglie osservative e strumenti documentativi a supporto della riprogrammazione.

Sperimentazione in situazione. Nel primo tratto dell'anno, l'allestimento dei quadri ha manifestato una naturale fase di assestamento: la ricerca di una forma che li sottraesse alla logica dell' "angolo" per assumerli come architetture generative e ritmo della giornata. Procedendo, la pratica riflessiva e le letture collegiali delle evidenze hanno reso il lavoro più sicuro e coerente: i docenti hanno maturato una competenza progettuale unitaria (spazi–tempi–relazioni pensati insieme), una regia più leggera e intenzionale, un lessico e criteri condivisi per orientare le decisioni. Ne è derivata una maggiore autoefficacia professionale e, soprattutto, l'assunzione dei quadri come infrastruttura ordinaria della vita scolastica e matrice da cui muovono e a cui ritornano le altre scelte curriculari.

Consulenza e monitoraggio. Gli incontri periodici hanno assunto la forma di una riflessione guidata e protetta, nella quale le insegnanti hanno potuto portare criticità, dubbi e "incidenti" osservati in sezione. A partire da elementi concreti, il gruppo ha condotto analisi collegiali orientate alla decisione, trasformando i problemi in piste operative e modifiche condivise. Sul versante professionale, questo spazio di consulenza ha consolidato una postura riflessiva condivisa, ha reso più omogenee le scelte e ha sostenuto un uso più misurato degli interventi adulti. Sul piano organizzativo, ha prodotto una migliore tenuta delle scelte progettuali e un incremento della pertinenza dei materiali rispetto agli scenari attivati. Sul piano culturale, ha rafforzato il senso di appartenenza al progetto e la fiducia nella progettualità come pratica ordinaria di lavoro.

Valutazione formativa e socializzazione. Nel bilancio dei risultati emerge con chiarezza un riposizionamento della "forma-scuola": il gioco non è più un segmento accessorio, ma l'elemento centrale che orienta tempi, spazi, ruoli e decisioni. La finestra quotidiana il "tempo del gioco" diventa l'asse intorno a cui si organizza la giornata, i *quadri ludici* forniscono l'infrastruttura ambientale permanente e la documentazione sostiene un curriculum che nasce dalle scene di gioco e vi ritorna. Le

altre progettualità si innestano come estensioni coerenti di quanto nei quadri accade. Anche la postura professionale cambia: meno conduzione di attività, più regia del contesto e lettura delle evidenze, meno programmazione a priori e più progettazione iterativa informata dall'osservazione. Questo assetto ha prodotto effetti concreti sulla vita della scuola: una scansione più distesa e leggibile, pochi materiali ma ben selezionati a servizio di trame significative, alleanze più solide con le famiglie, riconoscimento di ruoli e possibilità per tutti i bambini, inclusi quelli con disabilità. A tali riscontri si sono aggiunti segnali esterni di conferma: apprezzamenti della dirigente (sul piano dell'impianto pedagogico e organizzativo) e riscontri positivi di numerose famiglie. La condivisione in sede di collegio docenti ha reso patrimonio comune principi, criteri e strumenti, favorendo l'allineamento e la definizione di impegni condivisi per l'anno successivo. La "festa del gioco" di fine anno — restituzione pubblica con stazioni dedicate ai quadri, pannelli narrativi, parole e immagini dei bambini — ha sancito il buon esito del percorso, rafforzando l'alleanza educativa e rilanciando, in forma condivisa, le linee per l'anno successivo: mantenimento della finestra quotidiana di gioco, revisione ciclica dei quadri sulla base delle evidenze, ampliamento della documentazione pubblica accessibile alle famiglie, ulteriore valorizzazione della voce dei bambini nella co-progettazione e, in prospettiva, raccordi di continuità con la scuola primaria.

5.2. Risultati per strumenti di indagine

Interviste insegnanti. Dalle interviste agli insegnanti emerge con forza una soddisfazione personale e di *team* per il percorso intrapreso: le docenti descrivono l'anno come una svolta di senso, capace di far vedere la scuola dell'infanzia in modo nuovo e di ricentrare il gioco come vero motore dello sviluppo.

“Sento che il progetto ci appartiene: lo abbiamo costruito e ora lo abitiamo”;

“Finalmente il gioco non è cornice, è cuore del nostro progetto educativo”.

Questo riconoscimento non è solo valoriale, ma organizzativo: “Il *quadro ludico* ha dato ordine alle scelte quotidiane e ha reso visibile ciò che prima restava implicito”. A fine anno le insegnanti si dichiarano “esperte di gioco”, sia sul versante osservativo (cosa guardare, come raccogliere e leggere tracce, come restituire) sia sul versante del *design* dei quadri (temi, materiali, *texture* e cromie, soglie e confini, ...).

“Mi scopro più competente nel predisporre lo scenario: elaboro, tolgo, aggiungo, sposto pensando al gioco che vogliamo rendere possibile”;

“Il mio lavoro è preparare il palco, non scrivere il copione”.

La crescita si accompagna a una postura di regia leggera: “Ho imparato a contenere l'impulso a guidare la scena: osservo, attendo, intervengo con poche parole e mirate”. Per tutte le insegnanti si consolida uno sguardo nuovo sui bambini: lasciare andare una quota di controllo permette di far emergere le individualità e di leggere stili di partecipazione e risorse spesso invisibili.

“Ho scoperto competenze dove vedevo solo difficoltà”;

“Un bambino con linguaggio ancora in sviluppo ha progettato una ‘macchina’ complessa nell'area costruzioni: ha selezionato e posizionato i pezzi, richiesto ai pari “ruoli tecnici” (tenere, provare, aggiustare). La parola era scarna, ma il pensiero progettuale era potentissimo: l'abbiamo riconosciuto grazie al quadro”.

Negli esiti sui bambini, la convergenza è netta: felici, entusiasti, desiderosi di accedere ai quadri; “esperti di gioco” al punto da giocare meglio e di più anche fuori dai quadri, trasferendo lessico regolativo, capacità di negoziazione e pianificazione nelle *routine*, nelle transizioni, nel lavoro in sezione.

“Quando in corridoio devono aspettare il turno, giocano”;

“Nel giardino hanno organizzato un “cantiere” con accordi, tempi e scambi”.

In diverse sezioni il gioco permea ogni momento dello stare a scuola: non è un segmento, ma un ritmo che struttura relazioni, linguaggi e apprendimenti. Vengono inoltre sottolineate la partecipazione paritaria, ad esempio dei bambini con bisogno di supporto nella produzione linguistica (più a loro agio grazie agli scenari e ai materiali predisposti appositamente) e la presenza significativa dei bambini con disabilità, che partecipano secondo i loro tempi e le loro modalità, trovando ruoli propri all’interno delle trame ludiche.

“Li vedo rispettosi, concentrati, divertiti — e soprattutto competenti: il gioco ha fatto emergere ciò che sapevano già e ciò che possono imparare insieme”.

Micro-interviste con i bambini. Dalle micro-interviste con i bambini emerge con chiarezza un vissuto di benessere situato: i bambini dicono di “stare bene” nei quadri, che ormai conoscono e nominano perfettamente; ne padroneggiano regole e *routine* e le richiamano ai pari quando occorre, in una sorta di alfabetizzazione regolativa tra bambini. La voce dei bambini restituisce un profilo affettivo-motivazionale nitido: dichiarano di amare i quadri, di attenderli con piacere, di divertirsi molto e di desiderarne di nuovi, formulando proposte che sono state assunte dal *team* come leva di co-progettazione. Queste indicazioni hanno orientato l’apertura di quadri simbolici “altri” (indiani, strada, salone di bellezza) e l’introduzione di oggetti organizzatori funzionali alle trame, consolidando un ciclo in cui i bambini non soltanto abitano i quadri, ma li fanno crescere con le loro idee. Molti raccontano a casa ciò che accade nei quadri (“La sera racconto che abbiamo fatto il ponte e non è caduto”), dichiarano che vorrebbero “stare sempre nei quadri”, e, pur avendo preferenze personali (“La mia preferita è la casa”), si mostrano entusiasti anche quando sono le maestre a indirizzarli (“Oggi mi ha messo lei alle regole, va bene”). Ricorre il piacere di giocare con i compagni e “inventare sempre cose nuove”, con un lessico di ruoli, strumenti e procedure che si arricchisce nel tempo. Il quadro del gioco simbolico — in particolare la “casa” — risulta molto gradito per riconoscibilità e possibilità narrative; anche il quadro dei giochi di regole, spesso percepito dagli adulti come più sfidante, è scelto con frequenza e abitato con soddisfazione, grazie alla chiarezza delle consegne e al sostegno tra pari:

“Io faccio vedere ai piccoli come si tira il dado” (b., 5 anni);

“Se non sa, glielo dico io” (b., 6 anni).

Si osserva così una partecipazione competente e solidale, nella quale i più grandi fungono da impalcatura naturale per l’ingresso dei più piccoli, e le preferenze individuali coesistono con una disponibilità a esplorare quadri diversi, mantenendo alto interesse, motivazione e qualità delle interazioni.

Questionario genitori. Essendo stato proposto all’inizio dell’anno, prima dell’avvio del progetto, il questionario proposto alle famiglie ha fornito una fotografia preliminare di rappresentazioni, pratiche e attese. La maggior parte dei genitori attribuisce al gioco un alto valore formativo (benessere, socialità, autoregolazione, apprendimento diffuso), distinguendo tra gioco libero e giochi di regole senza porli in opposizione, purché restino motivanti e accessibili. Sul versante domestico emergono

vincoli ricorrenti (tempi compressi, spazi non sempre adeguati, negoziazione con gli schermi e con le altre attività), che rendono discontinua la possibilità di offrire esperienze di gioco. In relazione alla scuola, prevale l'attesa di un tempo quotidiano disteso dedicato all'esperienza ludica. Nel complesso, il questionario ha agito da base informativa per calibrare alleanza educativa e priorità progettuali lungo l'anno, allineando aspettative e sostenendo scelte ambientali.

Osservazioni del gioco nei quadri. Le osservazioni condotte con griglie co-progettate restituiscono andamenti ricorrenti e trasformazioni leggibili nelle condotte di gioco. In primo luogo, si rileva un incremento della durata effettiva del gioco e della tenuta attentiva: le trame si distendono, i rientri nel gioco dopo micro-interruzioni risultano più rapidi e meno conflittuali, e le transizioni sono sostenute dalla visibilità di *routine* e regole, che gli stessi bambini richiamano ai pari. In secondo luogo, aumenta la scelta autonoma del *quadro ludico* dei giochi di regole: la comprensibilità delle consegne e la turnazione esplicita sostengono l'accesso dei più piccoli e la permanenza dei grandi, con pratiche spontanee di tutoraggio tra pari. In terzo luogo, il gioco simbolico si fa più presente, narrativamente più ricco e socialmente più cooperativo: si osserva una distribuzione più equilibrata dei ruoli, una maggiore negoziazione delle regole interne e l'emergere di lessici tematici specifici che strutturano la scena e ne facilitano la continuità. La distinzione operativa tra grandi e piccole costruzioni si associa a pattern differenziati: nello spazio grande si consolidano coordinamento, pianificazione e controllo reciproco; ai tavoli delle piccole costruzioni emergono finezza motoria, ricerca di equilibrio, lessico tecnico condiviso. La postura adulta di "regia leggera" — meno guida diretta, più presidio — si associa a una maggiore autoregolazione individuale e intersoggettiva; nelle restituzioni collegiali le insegnanti riportano di "vedere" meglio competenze prima invisibili e di poter argomentare le scelte di modifica degli ambienti con riferimento a evidenze osservabili. Questi risultati sono coerenti con gli obiettivi e gli indicatori dichiarati a monte del progetto e con l'impianto metodologico che prevede osservazione partecipante dei docenti.

Schede di lettura dei quadri per la riprogrammazione. Le schede, compilate con regolarità dal *team*, hanno svolto una funzione di cerniera tra osservazione e decisione: per ciascun quadro hanno registrato ciò che funziona, le criticità emergenti e le ipotesi di modifica, consentendo micro-decisioni tempestive e verificabili. Sul versante ambientale, le riprogrammazioni hanno riguardato la densità e la qualità dei materiali ("poco ma ben scelto", maggiore combinabilità), la disposizione degli oggetti organizzatori, nonché l'esplicitazione di *routine* e regole con supporti visivi. Sul versante didattico-relazionale, le schede hanno registrato l'effetto delle differenziazioni tra grandi e piccole costruzioni sulla concentrazione e sulla qualità delle collaborazioni. In prospettiva professionale, l'uso sistematico delle schede ha sostenuto una cultura della documentazione in itinere: le tracce non sono esiti terminali, ma strumenti per "leggere" processi, orientare scelte e costruire memoria condivisa.

6. DISCUSSIONE E PROSPETTIVE

Muovendo dai dati raccolti, la lettura più feconda non è inventariare esiti positivi, ma interrogare l'ecologia pedagogica che li ha resi possibili. Mettere il gioco al centro dell'azione educativa significa riorientare l'intero impianto verso la sua qualità temporale e ambientale. Non basta "più tempo": occorre un tempo disteso e riconoscibile che, per la sua prevedibilità e abitabilità, consenta ai bambini di entrare nelle trame, sostenerle e rientrarvi; è in questa continuità che maturano attenzione condivisa e autoregolazione. A tale qualità del tempo si intreccia un'architettura intenzionale degli spazi e dei

materiali che rendono praticabili schemi d'azione condivisi e alimentano lessici tematici, ruoli e negoziazioni. In questa prospettiva, le regole non comprimono il gioco: lo abilitano, gli danno forma e spessore, preservandone la libertà finzionale.

Decisiva è la postura dell'adulto. Gli esiti non dipendono dall'assenza dell'adulto, bensì da una presenza competente che governa le condizioni senza occupare la scena: una regia leggera, ancorata a osservazione e documentazione, capace di esplicitare il *telos* educativo del gioco senza convertirlo in compito. Qui la distinzione visalberghiana tra gioco autotelico e attività ludiforme funge da dispositivo critico: quando finalità estrinseche colonizzano il quadro, *routine* e materiali si irrigidiscono in consegne; quando invece resta prioritaria la gratuità del giocare, emergono trame più lunghe, circolazione dei ruoli e regolazioni tra pari (Visalberghi, 1958). La forza del dispositivo risiede proprio in questo equilibrio: sostenere senza sostituire, orientare senza eterodirigere.

Un secondo fuoco di discussione riguarda l'inclusione. Le evidenze suggeriscono che l'accessibilità progettata (spazi leggibili, materiali ad alta *affordance*, supporti visivi) *abilita* partecipazioni alla pari, specie per bambini con disabilità. Resta tuttavia una tensione da presidiare: la "voce" che alimenta la co-progettazione può essere trainata dai bambini più verbali o socialmente propositivi. Per evitare esiti di tokenismo, la raccolta delle preferenze andrebbe continuamente pluralizzata (tracce grafiche, fotografie scelte, gesti-indice, registrazioni vocali, micro-osservazioni), così che la voce dei bambini non si riduca alla capacità di dire, ma includa molteplici forme di mostrare e di fare.

Terzo, la trasformazione professionale. Il passaggio dall'animare attività al progettare condizioni implica una ridefinizione dell'identità docente: meno centralità performativa, più competenza progettuale, osservativa e riflessiva. Gli spazi di consulenza/monitoraggio hanno funzionato come *infrastrutture di pensiero* per trasformare criticità in micro-decisioni. Qui risiedono due rischi: la burocratizzazione della documentazione (il documento che divora l'azione) e la deriva *laissez-faire* (la regia leggera scambiata per assenza). Entrambi si mitigano tenendo gli strumenti "leggeri ma obbliganti" e fondando ogni decisione su evidenze condivise.

Dal punto di vista metodologico, la triangolazione di osservazioni, interviste e questionari incrementa la credibilità delle conclusioni ma non elimina alcuni margini di incertezza: possibile desiderabilità sociale nelle interviste, eterogeneità nell'applicazione delle griglie, effetti di novità dei quadri. Due correttivi sono a portata di mano per i cicli successivi: introdurre doppie letture (*peer debriefing*) per affinare l'affidabilità osservativa; accompagnare i materiali narrativi con pochi indicatori comparabili (durate medie, sociogrammi di cooperazione, occorrenze di autoregolazione) utili a sostenere le interpretazioni senza appiattirle.

Infine, la questione della trasferibilità. Il dispositivo mostra efficacia a precise condizioni: una finestra quotidiana realmente protetta; *leadership* che presidi coerenza e continuità; manutenzione sobria dei materiali; collegialità che rende ordinari i cicli osservazione–decisione–modifica. Laddove queste condizioni vengano meno, i quadri rischiano di ridursi a scenografie o ad angoli tradizionali. In prospettiva di estensione (es. verso la primaria), la sfida non è replicare arredi o liste di oggetti, ma tradurre i principi nelle forme di gioco regolato, laboratorio e indagine proprie delle età e delle discipline. In breve: i risultati non dicono che "il gioco funziona" in generale, ma che funziona una scuola che si lascia riorganizzare dal gioco, mantenendo fermo il criterio etico del diritto al gioco come bene di tutti e di ciascuno.

In sintesi, i risultati sostengono la tesi che il gioco, quando è "forma-scuola", non aggiunge valore a margine ma *lo organizza*. La tenuta nel tempo di questo esito dipenderà dalla capacità della comunità professionale di continuare a interrogare i propri strumenti, contenere le derive (ludiformizzazione,

burocratizzazione, novità permanente) e tenere fermo il criterio etico del diritto al gioco come bene di tutti e di ciascuno.

7. CONCLUSIONI

Ripensare il gioco come principio dell'azione educativa implica riconoscere che lo spazio non è mai neutro: è un linguaggio che orienta possibilità, interpreta i corpi, dispone le relazioni. Quando la scuola assume questa evidenza, non si limita a “dare posto” al gioco, ne fa il formato della propria intenzionalità, il modo in cui la comunità decide di abitare il tempo e di nominare ciò che conta. Il gioco, così, cessa di essere un episodio e diventa una postura istituzionale: una scelta di giustizia educativa che affida ai bambini la scena dell'invenzione, della prova, della convivenza.

Rimettere il gioco al centro dell'attività educativa della scuola, dunque, significa assumere una triplice postura professionale. Primo, una postura progettuale: leggere contesti, risorse e vincoli, configurare quadri chiari e riconoscibili, articolati, con materiali selezionati e rotazioni pensate e definire *routine* e regole come garanzie di accesso e di coabitazione. Secondo, una postura osservativa e documentativa: costruire sguardi e strumenti che rendano visibili partecipazione, interazioni, interessi, apprendimenti; utilizzare la documentazione come strumento professionale per tutti e per alimentare l'alleanza con le famiglie. Terzo, una postura etica: orientare scelte e micro-decisioni quotidiane al principio del diritto al gioco per tutti, assicurando equità di possibilità, riconoscimento dei diversi stili di partecipazione e tutela del benessere.

Sul piano istituzionale, ciò richiede una protezione organizzativa del tempo di gioco, una manutenzione sobria degli ambienti e una collegialità riflessiva che trasformi l'osservazione in decisioni. I risultati qui presentati — legati a un contesto e a una prima annualità — indicano una via concreta: una scuola dell'infanzia che si lascia riorganizzare dal gioco, facendo dello spazio un dispositivo di giustizia educativa e di sviluppo integrale.

In chiusura, si riconoscono alcuni limiti del presente lavoro: il riferimento a un unico contesto e alla sola prima annualità; la prevalenza di fonti qualitative suscettibili di desiderabilità nelle interviste; la natura di *baseline* del questionario alle famiglie, somministrato in avvio d'anno. Ne consegue la necessità di una cautela nella generalizzazione degli esiti. In termini di sviluppi, appare opportuno avviare confronti inter-istituto, predisporre *follow-up* longitudinali, affiancare alla documentazione narrativa pochi indicatori semplici e condivisibili (ad esempio minuti effettivi di gioco, sociogrammi di collaborazione tra pari, occorrenze di autoregolazione) e infine consolidare il coinvolgimento delle famiglie e la valorizzazione sistematica della voce dei bambini quali criteri di validità ecologica del progetto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play development in children with disabilities*. Berlin/Warsaw: De Gruyter Open.

- Bianquin, N. (2018). The right to play: a powerful promise made also to children with disability. *Copiii de azi sunt parintii de maine*, (47–48), 18-28. București: Editura Universitară.
- Bianquin, N., & Bulgarelli, D. (2023). Il diritto al gioco: il ruolo dei giocattoli nel promuovere opportunità di gioco per tutti. In *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile* (pp. 351-363). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Bianquin, N., Bulgarelli, D., & Besio, S. (2021). Il gioco inclusivo nei servizi 0-6. Influenze e traiettorie dal progetto LUDI *Play for Children with Disabilities*. In *Pensare in grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani* (pp. 49–64). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (2000). Il gioco nel curriculum della scuola dell'infanzia: da condizione di apprendimento a dimensione peculiare di esperienza. In R. F. Apostoli (a cura di), *Gioco, giocattoli, giocare. Riflessioni intorno al gioco nella scuola dell'infanzia* (pp. xx–xx). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2019). Gioco è/e apprendimento. In A. Bondioli & A. Bobbio, *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 59–80). Roma: Carocci.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità: Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento: Erickson.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture* (ed. ingl.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (a cura di). (2019). *Metodi di ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *Ricercazione*, 12(2), 225–237.
- Quaglia, R. (ed.). (2009). *Il gioco nella didattica: un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Périno, O. (2014). *Des espaces pour jouer*. Toulouse: Erès.
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation* (or. ed., 1945). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Savio, D., & Bondioli, A. (2020). Pedagogie per il gioco: l'adulto nel gioco dei bambini. *La cultura del bambino*, (157–184).
- Staccioli, G. (2004). *Culture in gioco: attività ludiche per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare: elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.

Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.

Vygotskij, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18 (or. ed., 1966).

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock/Routledge.

Copyright (©) Nicole Bianquin, Sara Cecchetti



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Bianquin, N., Cecchetti, S. (2025). *Quadri ludici e diritto al gioco: ripensare la scuola dell'infanzia a partire dal gioco come motore dello sviluppo [Playframes and the right to play: rethinking early childhood education through play as a engine of development]*. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 296-311. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17421