



4

Ottobre 2025

Playing, not producing: the transformative power of open-ended play in ECECs

Giocare senza produrre: il potere trasformativo del gioco open-ended nei servizi 0-

6

Claudia Ciccardi

Università degli Studi Milano Bicocca

c.ciccardi1@campus.unimib.it

Doi: <https://doi.org/>

ABSTRACT

Open-ended play emerges as a profoundly democratic educational practice: it fosters active participation, stimulates critical and divergent thinking, and enables children and adults to construct meanings of the world in a free, subjective, and shared way. In a cultural context marked by the neoliberal logic of consumption—which exalts efficiency, measurability, and performance—playing with open-ended materials represents an act of resistance, precisely because it cannot be reduced to immediate outcomes or functional results. This contribution offers a theoretical and practical reflection on open-ended play as a space of possibility and presents a concrete experimentation, where the constructive dimension is not merely manual activity, but an opportunity for encounter, imagination, and creativity. In this perspective, play becomes a generative ground for democracy and subjectivation,

where educating does not mean transmitting knowledge, but creating conditions to open up to desire, questioning, and the discovery of possible worlds.

Keywords: *open-ended*, democratic education, engagement, reflexivity.

RIASSUNTO

Il gioco open-ended si presenta come pratica educativa profondamente democratica: favorisce la partecipazione attiva, stimola il pensiero critico e divergente, consente a bambine, bambini e adulti di costruire significati del mondo in modo libero, soggettivo e condiviso. In un contesto culturale segnato dalla logica neoliberale del consumo - che esalta efficienza, misurabilità e prestazione - il giocare con materiali open-ended risulta atto di resistenza, proprio perché non si lascia ridurre a esiti immediati o a risultati funzionali. Il contributo propone una riflessione teorico-pratica sul gioco open-ended come spazio di possibilità e ne presenta una sperimentazione concreta, in cui la dimensione costruttiva non è solo attività manuale, ma occasione di incontro, immaginazione, creatività. Il gioco diventa così terreno generativo di democrazia e soggettivazione, dove educare non significa trasmettere, ma creare condizioni per aprirsi al desiderio, alla domanda e alla scoperta di mondi possibili.

Parole chiave: *open-ended*, educazione democratica, partecipazione, riflessività.

1. INTRODUZIONE

Come è possibile allenare la mente a orientarsi in una realtà che, nella contemporaneità, si rivela sempre più complessa, plurale e irriducibile a schemi predeterminati? Per trovare strade percorribili, l'educazione non può limitarsi a trasmettere risposte già date, ma è chiamata ad aprire spazi di pensiero critico e creativo, capaci di accogliere l'imprevedibile. In quest'ottica i servizi educativi 0-6 possono configurarsi come lo spazio privilegiato per allenare il pensiero divergente e l'apertura al molteplice. I bambini¹, infatti, con la loro naturale inclinazione a immaginare ciò che ancora non esiste, ci ricordano che educare significa anche allenare lo sguardo a riconoscere il possibile oltre il reale. A questo scopo, il gioco *open-ended* rappresenta una pratica educativa di grande rilevanza, poiché promuove la partecipazione attiva e il pensiero critico, offrendo a bambine e bambini la possibilità di costruire significati del mondo in modo libero, soggettivo e condiviso. In questo contesto, giocare si configura come una concreta esperienza democratica, uno spazio in cui educare significa aprire al desiderio, alla domanda, alla capacità di scelta e alla trasformazione. Dunque all'essere parte attiva della costruzione del mondo. In un contesto storico come quello attuale, caratterizzato da incertezza e rapide trasformazioni, queste competenze, anche se non immediatamente valutabili, assumono un valore centrale per l'essere umano. Si tratta di abilità profonde che richiedono, per poter davvero svilupparsi,

¹ Al fine di rendere la lettura più scorrevole, nel testo si ricorrerà al maschile sovraesteso, da considerarsi in ogni caso come forma inclusiva, comprensiva del genere femminile.

percorsi esperienziali e riflessivi, più che semplici momenti di gioco e trasmissione didattica. Tuttavia, i servizi educativi contemporanei si trovano sempre più permeati da un paradigma neoliberale, che enfatizza l'efficienza, la misurabilità e la prestazione, orientando la professionalità educativa verso risultati immediatamente spendibili, ostacolando pratiche che richiedono tempi lenti e capacità di sospensione. È all'interno di questa tensione, tra desiderio di trasformazione da un lato e logiche di rendimento dall'altro, che si colloca la riflessione teorico-pratica qui proposta sul gioco *open-ended*. In particolare, il contributo, presentando un'esperienza effettivamente realizzata, intende proporre possibili percorsi di gioco che possono essere offerti non solo ai bambini, ma anche agli adulti, affinché sia riconosciuto il valore formativo del giocare come esperienza generativa di soggettivazione e democrazia.

2. GIOCARE NEI SERVIZI EDUCATIVI: CONOSCERE IL MONDO PER DIVENTARNE PARTE

È ampiamente riconosciuto in ambito scientifico che il gioco è per l'infanzia una via privilegiata e imprescindibile di apprendimento. Il gioco consente ai bambini e alle bambine di esplorare, sperimentare e dare significato a ciò che vivono (Bondioli & Savio, 2021). Tuttavia è opportuno sottolineare che “l'attività ludica non è semplicemente una condotta attraverso cui il bambino può apprendere e svilupparsi (fisicamente, socialmente, cognitivamente, affettivamente) ma rappresenta il suo modo peculiare di stare al mondo, di rapportarsi alla realtà e di esprimere il suo punto di vista su di essa” (*ivi*, p. 173). Nell'esperienza ludica, il bambino non è semplice spettatore e “consumatore”, ma diventa protagonista attivo del proprio percorso di crescita: studia materiali, costruisce, ricerca, inventa e trasforma ciò che lo circonda. Questo agire, pur potendo generare risultati tangibili, trova il suo valore principale non nella “produzione” che ne deriva, ma nella capacità di attivare processi cognitivi complessi e di favorire la costruzione di costrutti culturali in continua evoluzione. Il fare, infatti, si intreccia con il pensare: ogni esperienza ludica sollecita il bambino a riflettere, a rielaborare strategie, a porsi domande e a trovare soluzioni sempre più articolate. In questo modo, l'apprendimento attraverso il gioco diventa un processo dinamico e continuo, radicato nella realtà che il bambino abita e capace di nutrire la sua curiosità, la sua creatività e la sua capacità di costruire nuove forme di pensiero.

Proprio per questo motivo, il gioco dovrebbe costituire il fulcro di ogni azione educativa; resta tuttavia aperta la domanda: quale idea di gioco intendiamo promuovere nei servizi 0-6?

Innanzitutto parlare del *giocare* piuttosto che di *gioco* non è soltanto una scelta terminologica, ma implica un diverso approccio concettuale e pedagogico (Vitali & Prott, 2024). Il termine giocare, in quanto verbo, mette in luce l'azione, il movimento di ricerca, il processo in divenire che richiede tempo, spazio e apertura all'imprevisto. Non rimanda a un oggetto o a un'attività definita, ma all'esperienza stessa, che può assumere forme molteplici e persino inesistenti in senso materiale. Al contrario, il sostantivo gioco richiama immediatamente a un prodotto definito: un oggetto, una pratica regolata, una sequenza di azioni con confini precisi e finalità volte alla “produzione”. In questa distinzione si annida una differenza sostanziale: parlare di gioco rischia di ridurre l'esperienza a qualcosa di già dato e classificabile, mentre il giocare rimanda al flusso creativo proprio del bambino, un percorso che non può essere segmentato né predeterminato ma diviene capace di costruire orizzonti di significato in continua trasformazione. È in questa dimensione dinamica e aperta che il giocare rivela la sua portata formativa, generando narrazioni in continuo divenire e favorendo processi di costruzione del sé e del mondo circostante.

Giocare, infatti, rappresenta per il bambino una dimensione privilegiata in cui la sua esperienza interna e la realtà esterna, il mondo, si incontrano e si trasformano reciprocamente. Come osserva Winnicott (2005), questa azione costituisce “l’appercezione creativa, più di ogni altra cosa, che fa sì che l’individuo abbia l’impressione che la vita valga la pena di essere vissuta” (Bondioli & Savio, 2021, p. 119), sottolineando come giocare attivi una modalità profonda di partecipazione al vivere e possa dare senso alla propria esistenza. L’area ludica si configura, così, come una vera e propria zona di sospensione, tra interno ed esterno, tra reale e immaginario, tra conosciuto e non ancora pensato. Una zona in cui ciò che il bambino desidera internamente si confronta con ciò che è possibile nella realtà esterna. Nel giocare, il mondo interno del bambino non solo trova espressione nel mondo esterno, ma lo vivifica, arricchendolo di nuove relazioni, significati e possibilità (*ibidem*). In questo spazio creativo, il bambino “interviene sui dati della realtà per conoscerla, esplorarla, trasformarla; l’accoglie, la modifica, ci si adatta, la rielabora, la interiorizza e costruisce rappresentazioni mentali di essa” (Bosi, 2018, p. 70). Così, attraverso il gioco, il bambino non si limita a rispondere al mondo, ma contribuisce attivamente a darne forma, tessendo connessioni tra immaginazione ed esperienza concreta, tra desiderio e possibilità, costruendo un senso del mondo che è insieme personale, creativo e condivisibile. Appare, dunque, chiaro come nel giocare il bambino non sia soggetto passivo che semplicemente utilizza oggetti o ripete azioni prescritte, ma si rende protagonista attivo della propria esperienza e costruttore di mondi. Come ricorda Malaguzzi (2024), i bambini sono portatori di “possibilità inedite e umanità nascoste” e nell’osservare il loro agire ludico si intuisce la presenza di potenzialità, idee e visioni che ancora non hanno preso forma, ma che proprio nello spazio del giocare possono emergere e rivelarsi. Riconoscere il gioco come dimensione fondativa dell’infanzia significa, pertanto, riconoscerlo, al tempo stesso, come spazio di partecipazione. In questa prospettiva, il bambino non è soltanto colui che apprende, ma colui che costruisce, propone, inventa, apre orizzonti, rivelando così la propria capacità di incidere sul mondo e di trasformarlo. Favorire questo spazio generativo significa riconoscere il bambino come “portatore di un proprio mondo, di una propria visione del mondo, di un proprio modo di stare al mondo” (Biffi, 2023, p. 14): un soggetto dotato di una voce originale che trova nel gioco lo spazio per esprimersi pienamente, “dire la sua” sulle questioni che riguardano tutti. Giocare risulta allora non un semplice passatempo, ma un atto profondamente umano e sociale, attraverso cui i bambini, con la loro creatività e vitalità, ci restituiscono la consapevolezza che ciascun individuo porta in sé risorse inesaurite per immaginare e abitare diversamente la realtà.

Abitare questa realtà, oggi, significa confrontarsi con trasformazioni rapide e continue, con contesti sempre più complessi e incerti, che non possono più essere interpretati attraverso schemi rigidi o soluzioni univoche. Ed è proprio giocare che può offrire al bambino - e a chi gli è accanto (Luciano & Savio, 2024) - l’opportunità di sviluppare competenze flessibili e pensieri aperti, capaci di muoversi nella complessità senza esserne paralizzati, di partecipare attivamente al mondo e di costruire relazioni, significati e prospettive nuove. In questo scenario diventa fondamentale coltivare una mentalità divergente, capace non solo di adattarsi ai cambiamenti, ma anche di immaginare alternative possibili. Per favorire questa possibilità attraverso il giocare, è quindi più che mai necessario creare esperienze che stimolino la curiosità e l’interesse, promuovendo la ricerca attiva e il confronto con l’alterità e la pluralità. Perché è proprio nell’esperienza del possibile, del diverso e dell’inedito - vissuta collettivamente - che emergono nuove forme di realtà, più inclusive, dinamiche e capaci di accogliere la complessità del nostro tempo.

Nei servizi educativi, questo orizzonte non può che tradursi in una priorità assoluta. Educare, in tale prospettiva, non equivale soltanto a trasmettere saperi o abilità, ma significa contribuire attivamente alla

formazione di cittadini capaci di abitare la complessità con consapevolezza e responsabilità. È un compito che chiama l'educazione a non limitarsi all'immediato, ma ad assumere anche una prospettiva politica e culturale, nella quale la visione utopica di un mondo diverso diventa motore di trasformazione. Non a caso, nessun professionista dell'educare "può (...) esimersi dallo studio dell'educazione senza contestualmente immaginare un'idea utopica di civiltà contribuendo a edificarla" (Nutti, 2024, p. 141). Educare in questa prospettiva vuol dire incoraggiare a rompere gli schemi rigidi e a superare la ricerca di certezze immediate, per coltivare invece una visione flessibile e ipotetica della realtà. Una realtà che non si presenta mai come definitiva, ma che può essere continuamente reinterpretata, discussa e trasformata. In questo senso, la vera sfida educativa non è fornire risposte preconfezionate, ma favorire nei bambini - e in chi è chiamato a mettersi loro accanto - la disposizione a vivere una resistenza (Antonacci, 2023) fatta di ricerca, nella curiosità e nell'apertura al possibile (Martini *et al.*, 2020). Per rendere questa utopia "un'utopia concreta" (Malaguzzi, 2024), i servizi educativi 0-6 sono invitati a progettare e offrire spazi e pratiche ludiche che rendano possibile il confronto con il diverso, l'apertura all'inedito e la costruzione collettiva di significati condivisi. Spazi capaci di lasciare spazio alla creatività generativa.

3. GIOCARE *OPEN-ENDED*: OPPORTUNITÀ DI CRESCITA *OPEN-MIND*

Per rispondere a questa responsabilità, nei servizi 0-6 diventa fondamentale offrire al bambino contesti di apprendimento e di gioco che non siano standardizzati né rigidamente predefiniti. I giochi troppo strutturati, che prevedono un solo utilizzo corretto e un obiettivo univoco da raggiungere, così come le attività che richiedono la produzione di un oggetto già prefissato dall'adulto, rischiano di limitare l'immaginazione e la soggettivazione (Biesta & Montà, 2023), oltre a imbrigliare la naturale curiosità e capacità creativa del bambino. Al contrario, materiali *open-ended*, nelle loro plurime forme (*loose parts*, materiali naturali, scarti industriali), consentono di indagare possibilità sempre nuove, di reinventare continuamente l'uso degli oggetti e di attribuire loro funzioni e forme diverse a seconda della situazione. In questo modo, ogni esperienza ludica diventa un laboratorio di sperimentazione, ricerca e nuova conoscenza: il bambino non si limita a cercare una soluzione "giusta", ma impara che le risposte, così come le combinazioni, possono essere molteplici e che l'errore e la diversità non sono un ostacolo, bensì un punto di partenza per immaginare alternative.

Dentro questo quadro, la costruttività con i materiali destrutturati si presenta come terreno fertile per la creatività, perché i bambini hanno la possibilità di reinventare continuamente scenari e significati, trasformando ogni esperienza in nuove possibilità di creazione di mondi immaginari e non ancora realizzati. È in questo spazio aperto che nasce e si alimenta il desiderio: la tensione a superare la sterile ripetizione del già noto per immaginare un mondo nuovo, diverso da quello presente, un mondo in cui l'atto di creare diventa liberazione ed evasione (Antonacci, 2023). Costruire si trasforma così in un ponte verso il futuro, un esercizio concreto di immaginazione attiva che permette di creare mondi possibili e di entrare nel non ancora, coltivando la fiducia nella propria capacità di trasformare la realtà (Scardicchio, 2023).

Allo stesso tempo, l'esperienza della costruttività *open-ended* stimola i bambini a elaborare ipotesi, compiere scelte, porsi domande che amplificano i concetti e li arricchiscono, trovando un equilibrio sottile tra il rigore della conoscenza e la libertà della ricerca (Raiteri & Valli, 2017). La costruttività *open-ended* rappresenta anche un'occasione privilegiata per esercitare la capacità di scelta, per allenare

l'autonomia e riconoscere il valore delle proprie decisioni: ogni materiale apre a plurime possibilità e nell'atto di decidere quale strada percorrere il bambino allena la propria autonomia e rafforza la consapevolezza del valore delle proprie scelte. In questo processo, il bambino non agisce mai in modo isolato, ma sperimenta il senso di appartenenza a una costruzione collettiva della realtà, in cui ogni contributo personale si intreccia con quello degli altri e genera scenari inediti. Proprio l'incontro con le idee e le soluzioni degli altri partecipanti diventa allora occasione di apertura: ciò che inizialmente appariva estraneo o distante può essere accolto come possibile, ampliando così l'orizzonte del pensiero e favorendo una disposizione a considerare la diversità come risorsa generativa. I materiali *open-ended* risultano essere, infatti, profondamente "relazionali", incontrando la prospettiva delle didattiche attive e di cooperazione (Infantino, 2019), perché promuovono "esperienze significative e di ricerca dove assumono rilevanza il lavoro di gruppo, lo scambio e il dialogo fra punti di vista diversi e la negoziazione in funzione di scelte e decisioni condivise" (Martini *et al.*, 2021, p. 24).

In quest'ottica, si può affermare che un contatto più frequente con spazi fisici e mentali flessibili, aperti all'esplorazione e alla trasformazione, favorisce l'attivazione di percorsi di apprendimento profondi e significativi, che vanno oltre la semplice acquisizione di competenze tecniche (pur comunque presenti), consolidandosi nel tempo e aprendo la mente al nuovo e all'inedito. Infatti, "attraverso esperienze di gioco ed esplorazione con materiali destrutturati si possono fare proprie modalità di apprendimento divergente e, dunque, attitudini e disposizioni mentali che permettono di rielaborare le proprie idee e quelle altrui in modo costruttivo e intellettualmente consapevole" (Raiteri & Valli, 2017, p. 148).

Tuttavia, nei servizi educativi si osserva ancora con frequenza la presenza di giochi concepiti come oggetti a risposta unica, standardizzati e legati a un uso strettamente funzionale (*ivi*, p. 126). Spesso si tratta di materiali che riproducono la realtà in forme semplificate, riducendola a un insieme di strumenti predisposti per il gioco. In questo processo di riduzione, ciò che si perde è l'autenticità necessaria in educazione: quella che consente di incontrare l'inaspettato, di dialogare con la complessità e di dare forma al mondo in modi sempre nuovi (Biesta & Montà, 2023). In questo senso, i giochi commerciali finiscono spesso per rispondere più alle logiche del mercato che a quelle della crescita del bambino, offrendo un intrattenimento preconfezionato piuttosto che un'esperienza formativa capace di aprire al possibile.

Tale tendenza può derivare, almeno in parte, da un'incomprensione da parte dell'adulto educatore, che nel sentirsi responsabile del compito educativo avverte la necessità di "insegnare la cosa giusta" e focalizzarsi su "apprendimenti visibili", convinto che offrire risposte corrette e percorsi già tracciati significhi garantire una buona educazione (Dahlberg *et al.*, 2024), educare non significa addestrare a rispondere in modo corretto a compiti già noti, ma aprire lo spazio per la soggettivazione, per la possibilità che ciascun individuo emerga come soggetto unico, in relazione con altri e con il mondo. Se l'educazione è ridotta a consumo e riproduzione, il soggetto si perde; è nell'incontro con l'imprevisto che allora può diventare pratica emancipativa (Oliverio, 2019).

La diffusione di giochi standardizzati risponde anche a una logica produttivistica e di consumo che travalica la dimensione educativa, inscrivendosi in un orizzonte culturale più ampio di matrice neoliberale. Questi materiali, infatti, non soltanto tendono a diventare rapidamente obsoleti e a richiedere una sostituzione continua, ma sollecitano costantemente il bambino a "fare", a produrre risultati tangibili e immediatamente leggibili dall'adulto. In tal modo il gioco si riduce a un processo finalizzato alla performance, dove l'accento non è posto sul piacere dell'esplorazione o sulla possibilità di sostare nei processi con tempi distesi e risultati non immediatamente tangibili, ma sull'efficienza, sull'output e sulla verifica del risultato (Colamedici & Gancitano, 2018). Troppo spesso, infatti, il valore del gioco viene

misurato attraverso parametri adultocentrici: ciò che “serve” ad apprendere, ciò che produce un risultato tangibile, ciò che prepara a competenze future. Tale impostazione tradisce un’idea di educazione che assimila il valore dell’esperienza al criterio della produttività, lasciando in secondo piano la dimensione riflessiva, relazionale ed estetica dell’agire infantile. In questa prospettiva, l’infanzia rischia di essere ingabbiata dentro un paradigma che privilegia il “fare” rispetto allo “stare”, l’esecuzione rispetto all’immaginazione, riducendo così la complessità e la profondità del giocare a un meccanismo che riproduce logiche esterne al mondo dei bambini.

Il gioco con materiali destrutturati si rivela, in questa prospettiva, uno strumento profondamente democratico ed emancipativo: non prescrive un uso unico, non limita i significati, non riduce la creatività a un percorso obbligato. Al contrario, apre infinite possibilità interpretative, valorizza la soggettività di ciascuno e incoraggia il pensiero divergente. Ogni bambino, attraverso il proprio gesto creativo, non si limita a conoscere il mondo, ma gli dona forma: trasforma ciò che incontra e, nel contempo, si trasforma. Infatti, l’esperienza è un continuo scambio tra individuo e ambiente, un dialogo vivo che non lascia intatto né l’uno né l’altro. È in questo atto creativo che il mondo si rinnova e prende forma nuova, fatta non solo di materia ma anche di immaginazione, emozione, pensiero. La realtà, nel gioco costruttivo *open-ended*, non è mai data una volta per tutte, ma è sempre da riscrivere, da rinnovare, da ripensare. È in questa continua possibilità di trasformazione che risiede la dimensione educativa più profonda del gioco: esso non solo favorisce lo sviluppo cognitivo e relazionale, ma nutre la capacità di vedere il mondo come un cantiere sempre aperto, un orizzonte in cui ogni cosa può essere altra da sé. Il bambino, abituandosi a trasformare ciò che ha tra le mani, coltiva un’attitudine a trasformare anche il proprio sguardo, a non fermarsi a ciò che è dato, ma a immaginare continuamente nuovi modi di abitare il mondo. Ed è proprio in questa capacità di dare forma - e non solo di apprendere forme già esistenti - che il gioco costruttivo mostra tutta la sua forza educativa: diventa esperienza che genera partecipazione, consapevolezza e creatività, offrendo a chi gioca non solo strumenti per conoscere, ma strumenti per creare.

In questa cornice, offrire possibilità di gioco costruttivo *open-ended* non rappresenta soltanto un’azione educativa, ma anche un atto profondamente sociale e culturale (Rogoff, 2004): infatti, “la cultura è un processo di raddoppiamento del reale, di produzione immaginaria di una realtà, accanto alla realtà concreta, quando quest’ultima non viene semplicemente accettata, ma viene raddoppiata, elaborata, rappresentata” (Antonacci, 2023, p. 81). Nel gioco *open-ended* - e nella costruttività in modo particolare - emergono realtà parallele, intrecci di possibile e reale, che danno vita a scenari inediti: non fughe dall’esistente, bensì autentiche pratiche culturali. Il gioco, in questa prospettiva, non è soltanto apprendimento, ma produzione di cultura, perché consente ai più piccoli di trasformare il presente con il loro sguardo divergente e creativo. Agli adulti spetta il compito di accogliere e valorizzare questa tensione immaginativa, riconoscendone la forza generativa e lasciandosi a loro volta interrogare dai mondi possibili che essa mette in scena.

3.1 Adulti in gioco: stare accanto per trasformarsi e trasformare

Accogliere una logica di gioco *open-ended* non è semplice per l’adulto educatore. Da un lato, l’educazione è segnata da una tradizione che privilegia controllo, prevedibilità e sicurezza di esiti misurabili; dall’altro, molti adulti hanno perso familiarità con la dimensione creativa, preferendo spazi e materiali con usi già definiti. Il gioco strutturato, con regole chiare e obiettivi preimpostati, appare così più comodo e immediato: l’adulto sa quali competenze emergeranno e può documentare facilmente i

risultati. Al contrario, i materiali aperti chiedono agli adulti stessi di mettersi in gioco: non permettono di rifugiarsi in certezze educative, ma sollecitano domande e pensiero critico (Raiteri & Valli, 2017). Il gioco aperto diventa interrogante anche per chi accompagna: chiede di sospendere schemi interpretativi, uscire dalle prospettive abituali e accogliere l'imprevisto come occasione generativa. L'esperienza educativa si configura così come processo di apprendimento condiviso, in cui adulti e bambini imparano insieme a esplorare possibilità nuove e a trasformare lo sguardo sul mondo.

Per questo è fondamentale che i gruppi educativi che scelgono di adottare il gioco *open-ended* attivino processi di riflessività condivisa come occasione di crescita e di ricerca collettiva: dialogare, confrontarsi, rileggere le esperienze crea uno spazio in cui i professionisti escono dal consueto e comprendono più a fondo le dinamiche del gioco aperto. I limiti personali diventano punti di partenza, mentre creatività, rischio e sorpresa si rivelano risorse generative. Accogliere l'imprevisto diventa così un atto educativo e il fondamento di una pratica pedagogica capace di costruire il nuovo anche per l'adulto.

Anche i genitori possono beneficiare dell'aprire le proprie prospettive sperimentando forme di gioco condivise. Il gioco *open-ended* permette di riscoprire meraviglia e apertura al possibile. Per rendere possibile questo cambiamento di sguardo, i servizi educativi devono promuovere esperienze ludiche che coinvolgano anche le famiglie attraverso spazi dedicati - vere "piazze educative" - che offrono occasioni per sostare insieme e incontrare la ricchezza del gioco destrutturato. Qui i genitori possono osservare i figli mentre immaginano e inventano, scoprendo nuove chiavi di lettura del loro modo di abitare il mondo. Al tempo stesso, queste esperienze creano comunità, alimentano riflessioni collettive e sostengono una cultura condivisa del gioco come pratica conoscitiva e democratica (Prott & Preissing, 2007; Moss, 2012). Gli adulti che vi partecipano possono liberarsi da schemi funzionali, riscoprendo la possibilità di guardare il mondo non solo per ciò che è utile, ma per ciò che apre senso, relazione e possibilità. Così il gioco infantile diventa specchio per la formazione adulta: un invito a ripensare la responsabilità educativa come pratica trasformativa capace di farsi toccare dall'inatteso e di custodire la nascita di mondi possibili.

4. L'ESPERIENZA DELL'OFFICINA KOINÈ

L'esperienza *Officina Koinè*² nasce dal desiderio di ripensare il servizio educativo come spazio aperto, capace di accogliere e trasformarsi insieme alle famiglie (EU, 2014). Non si trattava più soltanto di offrire attività strutturate o momenti predefiniti, ma di immaginare un luogo in cui bambini, genitori ed educatrici potessero abitare il tempo e lo spazio in maniera nuova, senza vincoli imposti da regole rigide. In questo scenario, il gioco costruttivo *open-ended* è diventato la chiave di volta: le proposte offerte, infatti, non sono ascrivibili ad attività specifiche, laboratoriali e didattiche, ma spazi fisici e mentali dove *stare e giocare*. Il gioco *open-ended* ha aperto, infatti, una dimensione in cui bambini e adulti possono incontrarsi senza ruoli o compiti predefiniti: non ci sono risposte già pronte, che richiedono conoscenze

² *Officina Koinè* è una sperimentazione del Nido Comunale Loris Malaguzzi di Torino, gestito dalla cooperativa *Consorzio Torino Infanzia*. Grazie a un finanziamento della *Compagnia di San Paolo*, nell'ambito dell'iniziativa Città dell'Educazione, la cooperativa ha potuto aprire un *hub* educativo che funge principalmente da spazio di incontro per bambini e famiglie (Centro bambini e famiglie), offrendo inoltre una serie di attività e servizi educativi aperti e gratuiti per l'intero territorio – www.consorziotorinoinfanzia.it.

pregresse o risultati performativi, ma la possibilità per ciascuno di portare qualcosa di sé nella creazione e nell'incontro vissuto insieme. Nei momenti di gioco, le famiglie hanno scoperto la possibilità di guardarsi l'una con l'altra non solo come "utenti" di un servizio, ma come comunità di relazioni in costruzione. Le educatrici, dal canto loro, hanno imparato a decentrarsi, ad ascoltare, a riconoscere nel gesto creativo e spontaneo dei bambini un'occasione di dialogo autentico. In questo modo, giocare ha reso possibile ciò che spesso le parole da sole non riescono a fare: creare legami, aprire orizzonti, mettere in contatto storie e culture diverse. Con il tempo, la sperimentazione si è allargata anche agli spazi urbani attraverso l'iniziativa dell'*Officina Urbana*. Nei parchi della città sono state proposte attività di gioco costruttivo e *open-ended* che hanno trasformato luoghi quotidiani in laboratori ludici a cielo aperto. Qui il gioco ha mostrato ancora una volta la sua forza generativa: famiglie con provenienze culturali differenti si sono trovate fianco a fianco, condividendo materiali, idee, possibilità. Non si è trattato soltanto di "giocare all'aperto", ma di vivere un'esperienza inedita, in cui ciascuno poteva avvicinarsi a forme di gioco nuove e inattese, capaci di superare le barriere linguistiche e culturali. Il risultato di queste sperimentazioni, accompagnate da un profondo lavoro riflessivo con i gruppi di lavoro, è stato duplice: da un lato la creazione di momenti di relazione autentica, dall'altro l'apertura di uno spazio culturale nuovo, in cui il gioco non è stato solo più espressione infantile, ma un terreno comune su cui adulti e bambini potevano riconoscersi e immaginare insieme possibilità plurime. Così, dentro e fuori i servizi, il gioco *open-ended* si è rivelato non solo strumento educativo, ma pratica culturale, capace di generare comunità e di ridisegnare il senso stesso dell'incontro con l'alterità.

Nonostante la ricchezza dell'esperienza, è importante sottolineare che al momento *Officina Koinè* non dispone ancora di un sistema strutturato e continuativo di raccolta dati. La natura sperimentale del progetto, nato in forma esplorativa e in continuo adattamento ai bisogni emergenti delle famiglie, ha privilegiato inizialmente un approccio qualitativo e riflessivo. La riprogettazione e il monitoraggio dell'esperienza avvengono principalmente all'interno dei momenti di confronto del gruppo di lavoro, durante i quali educatrici, coordinatrice e responsabile pedagogica analizzano gli elementi osservati, discutono criticità, individuano piste di sviluppo e ridefiniscono collettivamente gli obiettivi educativi e organizzativi.

Dall'analisi riflessiva condotta, pur riconoscendo la necessità di una raccolta dati sistematizzata, emergono alcuni esiti significativi che mostrano l'impatto crescente dell'esperienza sulle famiglie e sul territorio. *Officina Koinè* è divenuta progressivamente uno spazio stabile e riconoscibile per le famiglie, capace di offrire occasioni regolari di gioco, incontro e confronto educativo. Le attività proposte hanno contribuito a rafforzare le relazioni genitore-bambino e a sostenere la genitorialità, grazie sia alla qualità dei contesti ludici sia alla presenza di figure professionali competenti. A livello sociale, il servizio ha ampliato le opportunità di socializzazione per le famiglie, favorendo legami informali e reti di reciproco sostegno, soprattutto in quei nuclei che altrimenti rischierebbero l'isolamento. La sperimentazione di *Officina Urbana* ha inoltre reso visibile l'infanzia negli spazi pubblici, trasformando parchi e piazze in luoghi educativi e inclusivi, capaci di ridurre le disuguaglianze di accesso alle esperienze di qualità e, contestualmente, proponendo un'idea di gioco lontana dalla logica produttivistica e commerciale.

In questo modo, *Officina Koinè* ha iniziato a configurarsi non solo come proposta educativa, ma come laboratorio culturale e comunitario in grado di incidere sulle pratiche, sulle relazioni e sulla visione dell'infanzia nella comunità.

5. CONCLUSIONI

L'esperienza di *Officina Koinè-Officina Urbana* si è configurata come un “centro educativo e risorsa per la comunità” (MIUR, 2022), con l'intento di favorire relazioni sociali e percorsi significativi rivolti alle famiglie con bambini da 0 a 6 anni. Il desiderio è stato quello di dare vita a luoghi accoglienti e flessibili, capaci di mettersi in ascolto e di offrire, prima di insegnare a fare, spazi in cui *essere e trasformare, ovvero esistere come umani*. Al centro delle proposte è stato posto il gioco costruttivo *open-ended*, inteso come possibilità condivisa di ritrovare il piacere di incontrarsi e di creare legami, creare liberandosi da modelli precostituiti, da regole rigide e da convenzioni. Questa dimensione ludica, aperta a molteplici interpretazioni ed espressioni, ha permesso a bambini e adulti di sprigionare immaginazione e fiducia nelle proprie risorse, di dare voce alla propria soggettività. Giocare in modo libero e liberante, fianco a fianco all'Altro, ha significato poter esprimere la propria voce dentro una cornice collettiva, scoprendo nuove forme di appartenenza e relazione.

Nella riflessione e nell'esperienza proposta, il gioco costruttivo e l'utilizzo di materiali aperti e destrutturati si presentano come strumenti privilegiati per sostenere i bambini nella costruzione di mondi simbolici, possibili e alternativi. All'interno di questi spazi immaginativi, realtà e fantasia si intrecciano senza confini rigidi, permettendo a ciascun partecipante di esplorare e sperimentare liberamente. L'uscita dalla logica del gioco tradizionalmente strutturato ha favorito la partecipazione attiva non solo dei bambini, ma anche dei genitori e delle educatrici, liberando tutti dal vincolo di un obiettivo predefinito o di un risultato “giusto” da raggiungere. La costruttività con materiali destrutturati si è così configurata come uno strumento intrinsecamente inclusivo e democratico: il fatto di non prescrivere norme fisse, né produttive né culturali, rende possibile per ciascuno l'elaborazione di percorsi originali attraverso cui dare espressione al proprio pensiero. In questo modo, giocare diventa molto più di un semplice passatempo: offre l'occasione di aprire la mente, esprimere sé stessi e partecipare pienamente all'incontro con l'altro. Un'azione capace di mediare, favorire relazioni e generare narrazioni condivise e universali. Il gioco, nella sua forma costruttiva e *open-ended*, non è soltanto un'attività dell'infanzia, ma un atto di resistenza e di immaginazione anche per l'adulto. In esso si può sperimentare la possibilità di abitare mondi non dati, di esplorare alternative, di esercitare la propria voce nel dialogo con gli altri. Nei giochi aperti e plurali si dischiude la promessa di un'educazione capace di sottrarsi alla logica dell'efficienza e della prestazione, per radicarsi invece nell'ascolto, nella possibilità e nella trasformazione. È proprio questa capacità di generare trasformazioni, di inventare significati e di condividere percorsi che rende il gioco costruttivo un'esperienza educativa profonda: esso diventa veicolo di partecipazione, scoperta, consapevolezza e crescita, tanto a livello individuale quanto collettivo: “e così che possiamo aiutare a formare individui creativi e non ripetitivi, individui con una mente elastica e pronta a risolvere ogni problema che l'individuo può incontrare nella vita” (Munari, 2017, 242).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonacci, F. (2023). Il futuro che genera un nuovo presente. In *Trasformazioni. Parole per nuovi mondi possibili*. Parma: edizioni Junior.
- Antonacci, F. (2023). Il gioco nei contesti educativi 0-6. In *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6* (pp. 79-94). Parma: edizioni Junior.
- Biesta, G. J., & Montà, C. C. (2023). *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*.
- Biffi, E. (2023). Il ruolo dei diritti dell'infanzia nell'educazione 0-6. In *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6* (pp. 13-22). Parma: edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (a cura di). (2021). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bosi, R. (2018). *Pedagogia al nido: sentimenti e relazioni*. Roma: Carocci.
- Colamedici, A., Gancitano M. (2018). La società della performance. Come uscire dalla caverna. TLOn.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 131–145.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Brussels: European Union.
- Infantino, A. (2019). *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*. Milano: Guerini.
- Malaguzzi, L. (2024). *Loris Malaguzzi, il gioco delle parti*. Bergamo: Zeroseiup.
- Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F., & Gariboldi, A. (2020). *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*. Parma: edizioni Junior.
- MIUR (2022). Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione. *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, (2021), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, (2022), adottati con Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.
- Moss, P. (2012). Experimenters, critical thinkers and democrats: The role of educators in a world of conflicting alternatives. In *Keynote presented at the International Congress organized by ISSA-DECET: Co-constructing professional learning: Pathways towards quality, equity and respect for diversity in ECEC*. <http://issa-decet2012.com.hr/followup.php>
- Munari, B. (2017). *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Nuti, G. (2024). Bambini in città. La partecipazione dell'infanzia nell'esperienza di un sindaco. In *Voci d'infanzia. la partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*. INFANZIE. Milano: Franco Angeli.
- Oliverio, S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'apprendimento. "Passibilità", esperienza ed educazione. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 489–515.
- Prott, R., & Preissing, C. (2007). *Integrare la diversità. Un Curriculum per l'educazione dell'Infanzia. Programma educativo di Berlino*. Parma: edizioni Junior.
- Raiteri, F., & Valli, L. (2017), *Provocazioni. Materiali inusuali e pensiero divergente*. In *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendenti dei bambini*. Parma: edizioni Junior.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Savio, D., & Luciano, E. (2024). *Voci d'infanzia. la partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6. INFANZIE*. Milano: Franco Angeli.
- Scardicchio, A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Torino: Edizioni San Paolo.
- Vitali, B., & Prott, R. (2024). *Lavorare in modo aperto. AbC*. Bologna: Fondazione Gualandi Edizioni.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality* (2nd ed.). London, England: Routledge.

Copyright (©) Claudia Ciccardi



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

How to cite this paper: Ciccardi C. (2025). Giocare senza produrre: il potere trasformativo del gioco open-ended nei servizi 0-6 [Playing, not producing: the transformative power of open-ended play in ECECs]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4,

Doi: <https://doi.org/>