



4

Ottobre 2025

Training future preschool and primary school teachers in play. Proposals for play activities combining analog and digital dimensions

Formare al gioco i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria. Proposte di attività ludiche tra dimensione analogica e digitale¹

Livia Petti, Paolo Lucattini, Maria Michela Nisdeo

Università degli Studi del Molise

livia.petti@unimol.it
paolo.lucattini@unimol.it
michela.nisdeo@unimol.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17428

ABSTRACT

Play experiences are essential for children's cognitive, social, emotional, and psychological development. As evidenced by 93% of teachers (from a sample of 137 participants) who completed a specific questionnaire during the research project "A che giochi giochiamo in Molise? L'importanza del gioco per l'apprendimento dei bambini" (funded by the SUSEF Department of the University of Molise), play is a valuable learning tool that, however, is not always integrated into daily teaching. Furthermore, 79% of teachers stated that they had not received specific training in play activities. It

¹ L'articolo è frutto di un percorso di riflessione comune tra gli autori che condividono l'impostazione generale del contributo. In particolare, Livia Petti ha scritto i paragrafi 2 e 4, Paolo Lucattini ha scritto il paragrafo 1 e Maria Michela Nisdeo il 3. Il paragrafo 4 è stato scritto congiuntamente dagli autori.

is therefore important to train teachers so that they can design and lead meaningful play experiences. For these reasons, this article proposes some play activities designed for future preschool and primary school teachers. These activities, by integrating analog and digital dimensions, can be proposed in different school contexts.

Keywords: game-based learning, game, teacher training, play activities.

RIASSUNTO

Le esperienze ludiche sono essenziali per lo sviluppo cognitivo, sociale, emotivo e psicologico dei bambini. Come sostenuto dal 93% degli insegnanti (di un campione di 137 partecipanti) che hanno compilato uno specifico questionario durante il progetto di ricerca “A che giochi giochiamo in Molise? L’importanza del gioco per l’apprendimento dei bambini” (finanziato dal Dipartimento SUSEF dell’Università del Molise), il gioco è un valido strumento per l’apprendimento che incontra però difficoltà nell’integrarsi durante la didattica quotidiana. Il 79% dei docenti dichiara inoltre di non aver ricevuto una formazione specifica sul gioco. È però rilevante formare i docenti affinché sappiano progettare e condurre esperienze ludiche dotate di senso. Anche per questi motivi, il contributo propone alcune attività ludiche, pensate per i futuri docenti delle scuole infanzia e primaria che, nell’integrare le dimensioni analogiche e digitali, possano essere proposte in differenti contesti scolastici.

Parole chiave: game based learning, gioco, formazione docenti, attività ludiche.

1. FORMARSI PER GIOCARE O GIOCARE PER FORMARSI?

L’espressione *built to play and built by play* sintetizza il pensiero di Stuart Brown, autore del bestseller *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Dopo aver fondato il *National Institute for Play in California* e dedicato gran parte della quarantennale carriera allo studio del gioco umano nel tentativo di accompagnarlo verso una maggiore consapevolezza culturale, Brown vede il gioco come uno stato dell’essere piuttosto che come singole attività. Così come alimentarsi in maniera equilibrata o riposare le giuste ore notturne, il gioco², sia per le singole persone che per la collettività, dovrebbe occupare una posizione apicale nella coscienza privata e pubblica. Dovremmo giocare perché come essere umani siamo stati “progettati” per goderne e trarne benefici. E dovremmo farlo durante tutte le fasi della vita, anche solo egoisticamente per sviluppare a pieno le nostre capacità di avere successo e di vivere qualitativamente meglio il quotidiano (Brown, 2009). Eppure, proprio nel contesto americano, stiamo assistendo da anni a un radicale cambiamento dell’istruzione prescolare. La scuola dell’infanzia, oltre a divenire obbligatoria in un crescente

² All’interno del contributo, gioco e attività ludica, si alternano e vengono utilizzati come sinonimi.

numero di Stati, è andata impoverendosi di attività ludiche e di momenti dedicati al gioco libero, incrementando viceversa il numero di ore in cui i bambini devono ascoltare, da seduti, quanto proposto dai docenti. Hirsh-Pasek *et al.* (2008) interpretano tali cambiamenti come (in)dirette conseguenze dei test standardizzati i quali, con la finalità di garantire per gli alunni punteggi adeguati e in linea con gli standard statali e nazionali, hanno spinto i consigli scolastici verso una scolarizzazione sempre più precoce. Nonostante gli studi (Marcon, 1993; Miller & Almon, 2009; Durkin *et al.*, 2022) mettono in evidenza come tali scelte non risultano essere particolarmente funzionali, sia per le auspicate ricadute nei test che per l'insorgere di eventuali problematiche comportamentali, molti decisori politici sembrano al contrario credere che gli apprendimenti mediati attraverso una didattica maggiormente ludica (o meglio ludiforme, come avremo modo di approfondire più avanti), non siano così rassicuranti.

Nell'osservare i bambini cercare e trovare oggetti, toccarli e poi manipolarli, attendere il prendere forma di un'idea e realizzarla, inventando soluzioni e trovando alternative in tempo reale, lasciarsi sorprendere da un imprevisto e creare nuovamente, come adulti ci accorgiamo (o ci dovremmo accorgere) di quanto il gioco e il giocare siano scelte divertenti e volontarie, abbiano un'attrazione intrinseca, producano benessere, forniscano eccitazione psicologica e allontanino la noia (Gray, 2015; Antonacci, 2025). Tutto ciò rende chiaro (nel caso vi fosse bisogno di conferma), come i bambini siano esseri sia cognitivi che emotivi, e che il loro rendimento cognitivo richieda una solida base di sviluppo emotivo. Credere quindi nei test standardizzati e nella scolarizzazione precoce alimenta in un certo senso un sistema educativo e valutativo che va a concentrarsi su una metà del bambino, ovvero verso il solo rendimento cognitivo. Al contrario, adottare un sistema educativo centrato sul gioco, affronta sinergicamente aspetti sia cognitivi che emotivi dello sviluppo dei bambini (Letourneau & Sobel, 2020).

Come ricorda Rosati, secondo Huizinga «ogni gioco significa qualcosa» (1946, p. 3). Il gioco è un atto libero perché quello comandato non è più gioco. Ogni gioco ha le sue regole, che determinano quanto accadrà dentro quel mondo temporaneo delimitato dal gioco stesso. Regole assolutamente obbligatorie e inconfutabili. Entrare nel gioco è come immergersi in una realtà fittizia, una sfera temporanea di attività con finalità proprie. Finalità che rimangono sempre intrinseche nel gioco. Tempo e spazio impongono confini all'attività ludica, perché il gioco comincia ma a un certo punto finisce, anche se può ripetersi. Giocare ad un gioco, si fissa nella nostra memoria, fa parte della nostra cultura, incide nelle nostre future scelte professionali, rimane nel nostro ricordo e lo possiamo ripetere, in qualsiasi momento, o trasmetterlo a chi avremo accanto. Giocare può avvenire sopra o sotto un tavolino, all'interno di una immaginaria arena sacra così come dentro uno scatolone o un armadio, nei corridoi della scuola, lungo le linee guida per raggiungere la metropolitana (Rosati, 2022). Giocare, anche seriamente, deve comunque provocare piacere a chi gioca perché tutti i bambini, nessuno escluso, giocano per il piacere di giocare (Besio *et al.*, 2017).

Prima di entrare nell'azione di un gioco, i bambini si prendono del tempo per ascoltare e ascoltarsi, un tempo per creare in silenzio. Dopo aver giocato si svuotano, qualcosa che prima apparteneva loro adesso se ne è andato. Giocare ha donato e dona loro la possibilità di prendersi cura della fantasia, di educarsi alla possibilità di alimentare la fantasia (Garilli, 2023), prima testimonianza «[...] dell'importante complementarità tra gioco e educazione» (Rosati, 2022, p. 58). Come afferma Farné (2016, p. 35), anche se occuparsi di processi educativi e formativi non significa strettamente osservare, studiare, fare ricerca nelle e con le attività ludiche, «[...] è altrettanto vero che la pedagogia,

[...], incontra facilmente (per non dire naturalmente) il gioco come dispositivo che concorre, in forma spontanea e naturale o sulla base di una progettualità educativa, alla formazione del soggetto».

Ad una prima lettura però, educazione e gioco sembrano collocarsi agli antipodi. Il gioco e il giocare non hanno apparentemente uno scopo da perseguire, non aiutano a procurarsi beni materiali (cibo, denaro, ecc.), non garantiscono la sopravvivenza, sono fini a loro stessi con il rischio, da parte nostra e di coloro che devono prendere decisioni politiche, di etichettarli come perdite di tempo (Brown, 2009). Educatori, docenti, professionisti della scuola vivono l'educazione come un percorso intenzionale, progettato, realizzato e valutato. Un percorso dove, spostandoci nel contesto italiano, contenuti da proporre, attività da realizzare, strategie da adottare vengono anticipati, motivati e orientati in campi di esperienze nelle scuole dell'infanzia e in discipline nelle scuole primarie, tra finalità, competenze attese e obiettivi specifici nelle prime, e tra competenze attese, obiettivi specifici di apprendimento e conoscenze nelle seconde (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025)³.

Il gioco accade spontaneamente, voluto, realizzato e interrotto dai reali protagonisti, gli stessi bambini che hanno deciso di farlo iniziare, senza una vera finalità concreta e produttiva, massimizzando (nel frattempo) la loro capacità di attenzione, apprendendo a relazionarsi con i coetanei (e non), elaborando le proprie emozioni e acquisendo competenze che costituiscono la base per apprendimenti futuri (Singer et al., 2006). Per la struttura epistemologica che la caratterizza, l'educazione invece «[...] mira a orientare la crescita, modificare comportamenti, raggiungere obiettivi, realizzare finalità nell'ottica di un sano ed equilibrato sviluppo del bambino e nel rispetto dei ritmi e dei tempi propri di sviluppo di ciascuno» (Rosati, 2022, p. 55).

Accolte le oggettive distanze tra gioco e educazione, anche in questa situazione diviene doveroso far riferimento alla medietà aristotelica, quella disposizione abituale a individuare e scegliere la via di mezzo. Secondo Visalberghi (1966) mentre le attività ludiche sono caratterizzate da un impegno globale del giocatore, da una loro presenza continua nell'evolversi della vita del bambino, da una loro progressiva trasformazione verso attività sempre più articolate e complesse, e da un fine che coincide con il termine del gioco stesso, «[l]e attività ludiformi sono assimilabili ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è determinato dall'adulto» (Staccioli, 2021, p. 19). Nell'individuare e nello scegliere di adottare didattiche a metà strada tra le caratteristiche, le regole e le finalità del gioco da un lato e quelle dell'educazione dall'altro, sostenuti anche nel contesto italiano da studi che enfatizzano le significative occasioni e opportunità, educative e formative, innescate dal gioco e dal giocare (Ceciliani, 2015, 2020; Farné, 2024), crediamo fermamente di dover contaminare i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, con una formazione seriamente giocosa, che debba e

³ Anche se l'espressione didattica ludica o similari come didattica ludiforme, giochi didattici, tecniche ludiche, ecc. non vengono utilizzate, ci preme riportare alcuni passaggi interessanti presenti nelle recenti Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Si sottolinea che la scuola italiana “[r]iconosce fondamentale importanza al gioco, nella sua valenza euristica di strumento di apprendimento e di sviluppo personale, con l’adozione di metodologie educative e didattiche attente ad incrementare le sue finalità educative, emotive, relazionali, espressive, estetiche, ecc.” e che “[l]’incontro ludico con l’universo digitale avverrà con la mediazione didattica dell’insegnante [...]” (p. 26). Tra le varie caratteristiche descritte viene chiarito che i campi di esperienza rappresentano anche “[...] riferimenti simbolico-culturali, ritenuti fondamentali per progettare attività didattiche finalizzate a favorire l’espressione personale, la scoperta e l’acquisizione di conoscenze, il gioco, la creatività e la curiosità, [...]” (p. 26). Da sottolineare, infine, alcuni passaggi sulla professionalità dell’insegnante di scuola dell’infanzia che deve caratterizzarsi anche per “[...] una forte motivazione nell’assumere un ruolo di guida educativa nei confronti dei bambini, costruendo relazioni positive con loro e con le famiglie, nel rispetto della singolarità di ciascuno [...]”, facendo il possibile per incarnare la postura di “[...] un adulto accogliente, in ascolto, incoraggiante, responsabile, partecipe e “regista” di una didattica finalizzata all’educazione indiretta.” (p. 27).

possa offrire a chi lavorerà insieme ai piccoli, letture, posture, strumenti funzionali ad accompagnare dalla giusta distanza e verso mete ancora non conosciute, le persone giovani e adulte di domani. Una formazione che si allinea con quella che Rovatti e Zoletto (2005, p. 51) definiscono collusione, quel giocare insieme che, nella classe pensata come una forma di game⁴, si consuma non solo tra giovani ma anche tra giovani e adulti, perché «[n]essun adulto può interpretare la parte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi a rendere quel ruolo riconoscibile e riconosciuto».

2. FORMARE ALLA DIDATTICA LUDICA I FUTURI DOCENTI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

Come abbiamo trattato nel paragrafo precedente, diversi studi evidenziano i molteplici vantaggi dell'apprendimento attraverso il gioco. Secondo Vygotskij (1978), l'attività ludica è fondamentale per la crescita della zona di sviluppo prossimale, ovvero l'area in cui il bambino può apprendere con il supporto di un adulto o di un pari più competente. Attraverso il gioco, i bambini esplorano, sperimentano, risolvono problemi e sviluppano la creatività, competenze essenziali per il successo scolastico e per la vita (Bruner, 1966; Pinto Minerva & Vinella, 2012).

Inoltre, il gioco favorisce lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive. Partecipando a giochi di gruppo, i bambini imparano a cooperare, negoziare, condividere e gestire i conflitti (Piaget, 1969). Queste abilità sono fondamentali per costruire relazioni positive e sviluppare un senso di appartenenza alla comunità.

È necessario che la scuola si occupi di gioco, ricordandosi che giocare è sempre una cosa seria (Winnicott, 2006), che educi e insegni a giocare, perché oggi è indispensabile il «trasferimento del ludico dalla famiglia alla scuola» (Staccioli, 2019, p. 8).

All'interno del progetto di ricerca "A che giochi giochiamo in Molise? L'importanza del gioco per l'apprendimento dei bambini"⁵ finanziato dal Dipartimento di Scienze umanistiche, sociali e della formazione dell'Università del Molise e nato per mappare la presenza del gioco nella dimensione quotidiana dei bambini (6-11 anni) residenti nella Regione Molise e aumentare, anche attraverso incontri di formazione, la consapevolezza di insegnanti e genitori sul valore del gioco, emerge che il 93% dei 137 docenti della scuola primaria del territorio molisano che hanno compilato uno dei questionari della ricerca, ritiene il gioco uno strumento molto utile per l'apprendimento. La didattica ludica viene implementata abbastanza dal campione dei rispondenti all'interno delle attività scolastiche. Come mostra la Figura 1 su una scala da 1 (mai) a 6 (sempre) il 72% dei rispondenti colloca i valori del 4 e del 5 la frequenza di integrazione del gioco nelle lezioni. Dalla lettura dei dati si rileva però che il 79% degli insegnanti del campione non ha ricevuto una formazione specifica in merito al tema del gioco, solo il 21% sostiene di essersi formato al ruolo del gioco e del giocare come strumenti educativi (Figura 2).

Tra le principali difficoltà che impediscono agli insegnanti di integrare il gioco con maggiore frequenza all'interno delle lezioni (Figura 3) si rileva la mancanza di spazio adatto a contenere

⁴ Nella traduzione italiana, i termini inglesi play e game vogliono dire entrambi gioco, ma il loro significato è diverso. Come chiarisce Farné (2022, p. 63) «[g]ame indica uno specifico gioco, un gioco giocato, mentre play è la capacità di stare nel gioco, il modo, lo stile del giocare».

⁵ Il gruppo di ricerca è formato da Simona Ferrari (Unicatt), Giuseppe Monteduro (Unimol), Paolo Lucattini (Unimol), Luca Refrigeri (Unimol), Serena Sani (Unimol) e coordinato da Livia Petti (Unimol).

l'attività ludica (72%), la mancanza di tempo (56%) e di materiali adeguati (46%). La scarsa formazione ricevuta in merito alla didattica ludica (15%) sembra essere un elemento meno rilevante per i rispondenti.

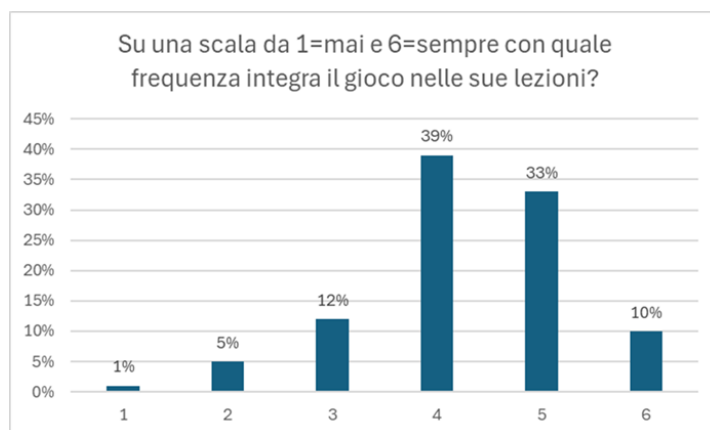


Fig. 1: Uso del gioco durante le lezioni

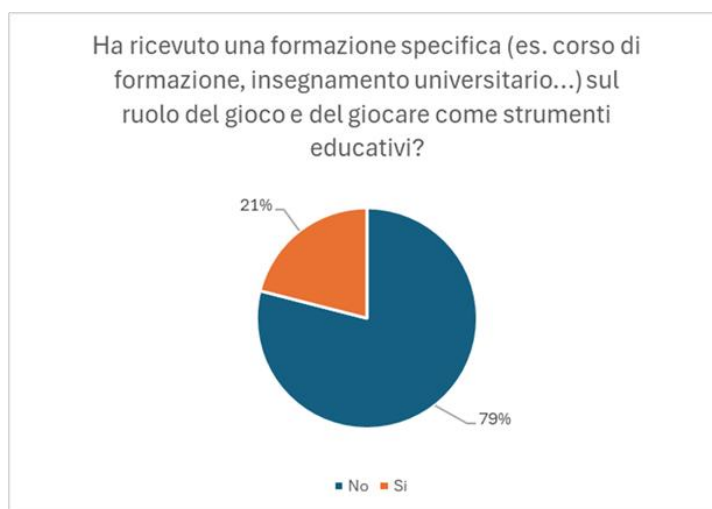


Fig. 2: Formazione sul tema del gioco



Fig. 3: Difficoltà nell'inserire il gioco in classe

Per implementare efficacemente in contesto scolastico la didattica ludica, è però essenziale che i futuri docenti ricevano una formazione specifica in questo ambito. Tale questione è condivisa anche da

alcuni rispondenti; infatti, analizzando le risposte aperte emerge la necessità di conoscere meglio la didattica ludica e la sua applicazione perché “c’è ancora una scarsa cultura del gioco come strumento didattico e educativo” (I-Cod. 121). Ci vorrebbero quindi, “maggiori corsi di formazione che avvicinino tutti gli insegnanti a un modo nuovo di insegnare” (I-Cod. 52).

Come ricorda Neri (1977), adeguate scelte di proposte di gioco didattico possono essere effettuate solo da chi possiede specifiche competenze in campo formativo tali da permettere di gestire in senso educativo le dinamiche che nascono nel momento di gioco.

Dall’analisi delle risposte aperte dei docenti che hanno ricevuto una formazione sul gioco, emerge che, per la maggior parte, è stato il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria a fornirgliela. Tale Corso di Laurea solitamente presenta nel piano studi l’insegnamento e/o il laboratorio di metodologie del gioco e dell’animazione e, anche allorquando non sia presente, viene dedicato spazio al tema del gioco all’interno dell’area delle discipline pedagogico-didattiche con l’obiettivo di preparare i futuri insegnanti ad utilizzare le strategie ludiche nell’educazione. Sarebbe infatti necessario per tutti gli ordini di scuola che i docenti acquisissero sia solide conoscenze teoriche utili ad approfondire le teorie pedagogiche che supportano l’apprendimento attraverso il gioco, sia competenze pratiche volte ad acquisire tecniche e strategie per progettare e condurre attività ludiche efficaci, adatte alle diverse età e ai diversi contesti. Serve inoltre sviluppare capacità di osservare e valutare l’impatto del gioco sullo sviluppo dei bambini, adattando le attività in base alle loro esigenze e ai loro interessi.

Dalla ricerca emerge che gli insegnanti che partecipano a corsi di didattica ludica sviluppano atteggiamenti più positivi e integrano con successo questo approccio nelle loro pratiche didattiche (Piele & Sava, 2024).

D’altra parte, implementare il gioco come strumento pedagogico arricchisce le pratiche didattiche e contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi (Silva, 2019).

Pensare al gioco come attività trasformativa, scegliere la strada della sua valorizzazione nella scuola, richiede convinzione, coraggio e soprattutto formazione. Per questo motivo pensare e investire nella formazione dei futuri docenti in questo ambito è fondamentale per garantire un’istruzione di qualità, che tenga conto delle esigenze e dei ritmi di apprendimento dei bambini.

3. PROPOSTE DI ATTIVITÀ LUDICHE

I dati raccolti dalla ricerca evidenziano la necessità di formare professionisti in grado di progettare e condurre esperienze ludiche significative, inclusive e capaci di integrare in modo equilibrato la dimensione analogica e quella digitale. In tale prospettiva, diviene essenziale preparare i futuri insegnanti a ideare e gestire attività ludiche dotate di senso e di valore educativo nei diversi contesti scolastici.

In un tempo di transizione digitale e di crescente complessità dei contesti educativi, la questione non riguarda solo l’opportunità di utilizzare il gioco come dispositivo pedagogico, ma anche la capacità di farlo salvaguardando la corporeità, la relazionalità e la dimensione digitale e simbolica, individuando soglie critiche e sviluppando competenze specifiche per progettare ambienti ludico-digitali rispettosi dei bisogni dei bambini.

All'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università del Molise, il *Laboratorio di Metodologie del gioco e dell'animazione*, proposto nel secondo anno, si colloca all'interno di questo scenario, offrendo agli studenti, futuri docenti delle scuole dell'infanzia e primaria, un percorso strutturato in attività ludiche che mirano allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali attraverso esperienze sperimentate in prima persona (Tabella 1).

La scelta metodologica di far vivere agli studenti le attività di gioco che poi potranno proporre a scuola nelle loro classi è strategica: permette di mettersi nei panni dei bambini, riflettere sugli elementi di coinvolgimento, sulle dinamiche relazionali e sulle potenzialità educative di ciascuna attività proposta. La piattaforma *Moodle*, punto di riferimento costante del percorso, diventa l'ambiente di apprendimento integrato alla didattica in presenza.

Nella fase iniziale del laboratorio vengono proposti due piccoli giochi di ice-breaking finalizzati a creare un contesto favorevole alla conoscenza reciproca e alla costruzione del gruppo. La prima attività che viene proposta lavora sulle identità digitali: agli studenti è richiesto di realizzare una foto profilo che abbia un legame con il tema centrale del laboratorio, il gioco, utilizzando specifiche applicazioni di intelligenza artificiale come *Pixlr*, editor fotografico di facile utilizzo che consente di modificare e ritoccare immagini con strumenti avanzati; *PromeAI*, piattaforma di intelligenza artificiale in grado di generare immagini a partire da prompt descrittivi, utile per la creazione di ambientazioni, stili e variazioni grafiche; *DeepAI*, servizio che integra diversi modelli di intelligenza artificiale per la produzione e la rielaborazione di immagini digitali, con possibilità di personalizzazione dei parametri creativi. L'attività consente agli studenti di acquisire familiarità con gli strumenti digitali, comprendendo concretamente come utilizzarli nei contesti educativi. In particolare, gli allievi analizzano come le scelte visive siano in grado di veicolare concetti, emozioni e significati legati al tema del gioco, sviluppando una consapevolezza critica sull'impiego delle immagini come strumenti comunicativi, capaci di supportare processi di apprendimento significativi. Una seconda attività "Cosa mi aspetto da questo laboratorio?" chiede a ciascun partecipante di esprimere le proprie aspettative sul percorso didattico. Lo studente è libero di esprimersi attraverso un disegno, in tal caso l'applicazione suggerita è *AutoDraw* che consente all'utente di disegnare liberamente, anche in forma stilizzata, ma l'attività può essere svolta anche sotto forma di vignetta o di fumetto, utilizzando strumenti digitali come *StoryboardThat*, *Pixton*, oppure *Voxio*, una piattaforma che sfrutta l'intelligenza artificiale per generare storyboard illustrati.

Questa fase preliminare, articolata tra dimensione digitale e analogica, ha l'obiettivo di creare un contesto di lavoro riflessivo, introdurre gli studenti all'uso consapevole di strumenti innovativi, stimolare una prima riflessione sulle modalità di comunicazione e progettazione del gioco, e preparare i futuri insegnanti a integrare risorse tecnologiche nella didattica in modo pedagogicamente significativo.

Il percorso prosegue con attività dedicate ai giochi di socializzazione, progettate per consolidare le relazioni tra gli studenti e favorire la costruzione di significati condivisi. Attraverso il gioco, i partecipanti sperimentano forme di collaborazione e ascolto reciproco, mettendo in pratica competenze comunicative e relazionali già avviate nella fase preliminare.

Una prima proposta nell'area dei giochi di socializzazione è la Caccia al tesoro umano, un riadattamento del celebre gioco in cui, a ciascun partecipante viene chiesto di trovare un numero di persone che hanno determinate caratteristiche (es. Trova 2 persone vegetariane, oppure trova 3 persone che hanno un animale domestico...). Gli studenti si muovono nello spazio previsto (dentro e fuori dall'aula universitaria) per raccogliere le informazioni, completare "la caccia" per primi e

“vincere”. Chiude il gioco il momento di debriefing in cui si riflette sull’esperienza vissuta e si propongono riadattamenti di tale gioco con i bambini della scuola dell’infanzia e primaria.

Un’altra proposta ludica prende spunto dal *Gioco della vita* di Duccio Demetrio (1999), pensato per stimolare ascolto attivo, capacità di narrazione, empatia e conoscenza profonda tra i partecipanti. Il gioco si sviluppa su un percorso simile a quello del gioco dell’oca: ogni casella è contrassegnata da una parola o da un’immagine e chi gioca deve raccontare l’episodio della propria vita che quella parola o immagine gli rievoca; al termine del percorso, il vincitore diventa Re o Regina del gioco e può scegliere quale storia raccontata sia stata la più significativa. Durante il laboratorio gli studenti, dopo aver vissuto l’esperienza di gioco, sono invitati a progettare una versione del gioco rivolta a bambini di scuola primaria con l’obiettivo di promuovere la creazione di significati condivisi in un contesto ludico inclusivo. Chiude l’attività il momento di debriefing in cui, oltre a socializzare le progettazioni, si riflette sull’esperienza vissuta.

I giochi di socializzazione, all’interno del laboratorio, sono progettati per promuovere rispetto e reciproca fiducia, favorendo dinamiche collaborative e cooperative tra i partecipanti. Tali attività mostrano ai futuri docenti come il gioco possa promuovere un clima di benessere in classe e costituire un efficace strumento di sviluppo di competenze trasversali, quali negoziazione, collaborazione, gestione costruttiva dei conflitti, comunicazione adattandosi a contesti mutevoli. Queste competenze, sempre più richieste nella scuola e in altri ambiti sociali e professionali, trovano nel gioco un contesto privilegiato di esercizio. La finalità di tali proposte è anche quella di rafforzare le capacità dei futuri insegnanti di progettare esperienze ludico-didattiche significative, utilizzare strumenti digitali in modo consapevole e integrare risorse innovative nella pratica educativa.

I giochi linguistici e narrativi occupano un ruolo fondamentale nella formazione dei futuri docenti, poiché possono favorire nei bambini la passione per le parole e stimolare l’uso critico e creativo della lingua. Tali attività accompagnano il passaggio da un uso spontaneo del linguaggio a una consapevolezza ragionata, supportando la costruzione di testi scritti e orali e promuovendo riflessione e creatività espressiva.

Una prima proposta in quest’area è data dai giochi di parole con la creazione di anagrammi e acrostici. Tale attività ludica si ispira all’opera *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari (1973) che valorizza e promuove l’uso del gioco linguistico come strumento volto a stimolare la creatività e la capacità di costruire narrazioni originali a partire da elementi quotidiani. Un’altra proposta consiste nella realizzazione di calligrammi (Faustinelli, 1972) i cui versi poetici sono disposti in modo da formare immagini coerenti con il contenuto testuale. Gli studenti possono realizzare queste composizioni sia con strumenti tradizionali, quali carta e matita, sia con applicazioni come *Language is a virus* che consente di creare calligrammi digitali personalizzati, ampliando le possibilità creative, espressive e le competenze digitali.

Nei giochi sulla dimensione narrativa/testuale assume particolare rilievo il binomio fantastico, tecnica ideata da Gianni Rodari (1972) per stimolare la creatività narrativa e la capacità di costruire storie originali a partire dall’accostamento di due elementi semanticamente slegati tra loro. Un esempio sono le parole Cappuccetto Rosso ed elicottero. I futuri insegnanti, divisi in sottogruppi, si cimentano nella costruzione di una storia, attraverso l’applicativo *Book Creator*, in cui non solo siano presenti, ma abbiano anche senso le due parole scelte. In linea con il pensiero di Rodari della lingua come strumento di gioco e di invenzione, con questa attività si sviluppano competenze narrative, capacità di costruzione del testo e uso divergente del linguaggio. I futuri docenti apprendono come passare da un uso spontaneo della lingua a una gestione consapevole e progettuale, affinando il pensiero critico

e acquisendo strumenti per produrre testi scritti anche multimediali, sia individualmente sia in piccoli gruppi. In particolare, nel lavoro di gruppo, la negoziazione di significati e la sperimentazione di strumenti digitali favoriscono la capacità di progettare esperienze didattiche innovative e significative, trasferibili nei diversi contesti scolastici.

Il percorso didattico prosegue con attività che lavorano sulle immagini e che si ispirano al metodo di Munari (1992) che concepisce il gioco come un dispositivo conoscitivo e creativo, capace di sostenere processi di comprensione, memorizzazione e sviluppo attraverso il coinvolgimento integrale della dimensione sensoriale. Da uno dei testi dell'autore, *Viaggio nella fantasia*, viene proposto agli studenti un foglio con dei puntini che possono assumere forme e quindi formare immagini diverse, spetta ai partecipanti giocare con questi puntini in modo da realizzare un disegno dotato di senso. A partire dai lavori realizzati in modo individuale viene chiesto di creare, in sottogruppo, una storia fantastica. Anche in questo caso, il momento di debriefing diventa fondamentale, oltre che per socializzare i lavori creati, per riflettere sull'esperienza vissuta. Questa proposta ludica ha l'obiettivo di sviluppare creatività, capacità di problem solving e lavoro collaborativo.

Un'altra idea didattica che lavora con le immagini trae spunto dal testo di Munari *Guardiamoci negli occhi* (1969), un libro-gioco contenente 25 cartoncini colorati, ciascuno con tre tondi fustellati, la composizione in forma diversa dei quali dà origine a 25 volti diversi. Un testo interessante che esplora le molteplici possibilità di rappresentare il volto e invita a considerare il mondo da prospettive diverse. A partire da questo incipit, agli studenti viene chiesto di realizzare "maschere", formando dei volti e cercando di superare gli stereotipi e i preconcetti legati all'aspetto fisico. L'attività favorisce la sperimentazione di tecniche e materiali differenti, lo sviluppo di capacità progettuali e creative e la produzione di manufatti originali, promuovendo al contempo abilità di osservazione, analisi visiva e rielaborazione critica e creativa delle immagini.

Tipologia	Proposta di attività ludica	Obiettivi
Ice-Breaking	<i>Creazione Foto Profilo.</i> Realizzare una foto profilo utilizzando specifiche applicazioni di intelligenza artificiale (attività individuale).	Iniziare ad acquisire familiarità con gli strumenti digitali comprendendo concretamente come utilizzare le tecnologie in contesti di didattica ludica.
	<i>Cosa mi aspetto da questo laboratorio?</i> Esprimere le proprie aspettative sul percorso didattico utilizzando specifiche applicazioni digitali (attività individuale).	Iniziare la riflessione sul tema della didattica ludica.
Giochi di socializzazione	<i>Caccia al tesoro umano.</i> Ciascun partecipante deve trovare un numero di persone che hanno determinate caratteristiche (es. Trova 2 persone vegetariane, oppure trova 3 persone che hanno un animale domestico...). Gli studenti si muovono nello spazio per raccogliere le informazioni, completare "la	Costituzione del gruppo e conoscenza reciproca dei partecipanti. Riflettere sul tema della didattica ludica e del suo riadattamento ai diversi contesti scolastici.

	caccia” e “vincere” (attività individuale). Momento di debriefing finale (in plenaria).	
	<i>Gioco della vita di Demetrio.</i> A partire dal celebre gioco, si chiede agli studenti di progettare una versione digitale rivolta ai bambini della scuola primaria (attività in sottogruppo). Momento di debriefing finale (in plenaria).	Durante il gioco ascolto attivo, capacità di narrazione, empatia e conoscenza profonda tra i partecipanti. In fase di progetto sviluppo delle competenze progettuali nei diversi contesti scolastici.
Giochi linguistici e narrativi	<i>Giochi di parole.</i> Creazione di anagrammi, acrostici e calligrammi (attività individuale).	Consapevolezza nell’uso del linguaggio e sviluppo della creatività espressiva. Se vengono utilizzate le tecnologie si lavora anche sulla competenza digitale.
	<i>Binomio fantastico.</i> Gli studenti si cimentano nella creazione di una storia a partire da due termini semanticamente slegati tra di loro (attività in sottogruppo). Momento di debriefing finale (in plenaria).	Competenze narrative, capacità di costruzione del testo e uso divergente del linguaggio. Capacità di lavorare in gruppo. Se vengono utilizzate le tecnologie lavoro sulla competenza digitale.
Giochi con le immagini	<i>I puntini di Munari.</i> Agli studenti viene dato un foglio con dei puntini sparsi. A partire da quei puntini i partecipanti sono chiamati a creare un disegno (attività individuale). I diversi disegni individuali dovranno essere utilizzati per creare una storia fantastica (attività in sottogruppo). Momento di debriefing finale (in plenaria).	Creatività, capacità di rielaborare le immagini in modo personale e originale, problem solving. Capacità di lavorare in gruppo. Se vengono utilizzate le tecnologie lavoro sulla competenza digitale.
	<i>Guardiamoci negli occhi.</i> A partire dal celebre testo di Munari, agli studenti viene chiesto di realizzare delle “maschere”, formando dei volti e cercando di superare gli stereotipi e i preconcetti legati all’aspetto fisico (attività individuale). Momento di debriefing finale (in plenaria).	Sperimentazione di tecniche con materiali differenti per produrre manufatti originali, sviluppo di capacità progettuali e creative. Abilità di osservazione, analisi visiva e rielaborazione critica e creativa delle immagini.
	<i>Creare l’albero di sé.</i> A partire dall’analisi del celebre testo di Munari viene chiesto agli studenti di creare un albero che	Sperimentazione di tecniche con materiali differenti per produrre manufatti originali, sviluppo di capacità progettuali

	possa costituire una proiezione simbolica di sé mediante la costruzione di un artefatto in carta (attività individuale). Momento di debriefing finale (in plenaria).	e creative. Abilità di osservazione, analisi visiva e rielaborazione critica e creativa delle immagini. Riflessione personale a partire dai propri vissuti.
--	--	---

Tab. 1: Proposte di attività ludiche

4. CONCLUSIONI

Il contributo ha posto in evidenza l'importanza delle esperienze ludiche per lo sviluppo cognitivo, sociale, emotivo e psicologico dei bambini. Diventa quindi necessario preparare i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria a progettare e condurre attività ludiche significative. Una formazione adeguata dovrebbe fornire sia solide conoscenze teoriche che approfondiscano le pedagogie che supportano l'apprendimento attraverso il gioco, sia competenze pratiche per ideare e gestire attività ludiche efficaci e adatte ai diversi contesti e fasce d'età.

In quest'ottica, il lavoro propone attività didattiche (Tabella 1) che integrano la dimensione analogica e digitale e che possono essere riprodotte nei diversi contesti scolastici con l'obiettivo di far sperimentare direttamente agli studenti il valore educativo del gioco.

Investire nella didattica ludica per i futuri insegnanti è fondamentale per garantire un'istruzione di qualità che risponda alle esigenze e ai ritmi di apprendimento dei bambini, promuovendo uno sviluppo olistico e preparandoli per le sfide future.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonacci, F. (2025). *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (Eds.) (2017). *Play development in children with disabilities*. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Brown, S. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. USA: Penguin Group.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Ceciliani, A. (2020). *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci editore.
- Ceciliani, A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni e suggestioni per itinerari educativi nella fascia tre-sei anni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati.
- Durkin, K., Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Wiesen, S. E. (2022). Effects of a statewide pre-kindergarten program on children's achievement and behavior through sixth grade. *Developmental Psychology*, 58(3), 470-484. <https://doi.org/10.1037/dev0001301>.
- Farné, R. (2024). *In-ludere. Gioco, sport e formazione*. Bologna: Zanichelli editore.

- Farné, R. (2022). Gioco e sport: quale educazione? In L. Grion (Ed.). *Il senso dello sport. Valori, agonismo, inclusione* (pp. 57-70). Milano: Mimesis edizioni.
- Farné, R. (2016). For the Phenomenology of Play. *Encyclopaideia*, 20(45), 30-52. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6335>
- Faustinelli, M. (1972). *Le rime-figure o il gioco dei calligrammi*. Milano: Mursia.
- Garilli, E. (2023). *La scuola dell'infanzia è un'orchestra. Laboratori di educazione musicale: ritmo, suoni, canzoni e colori*. Trento: Erickson.
- Gray, P. (2015). *Free to Learn*. New York: Basic Books.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L. E., & Singer, D. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Applying the Scientific Evidence*. Oxford University Press.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Letourneau, S. M., & Sobel, D. M. (2020) Children's descriptions of playing and learning as related processes. *PLoS ONE* 15(4), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230588>
- Marcon, R. A. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: Impact on kindergartners' development and achievement. *Early Child Development and Care*, 96(1), 81-91. <https://doi.org/10.1080/0300443930960108>
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/INDICAZIONI_NAZIONALI_7_7_2025.pdf/63802aed-f9f4-dd6e-f427-c45aa9222f31?version=1.0&t=1751893295452
- Munari, B. (1992). *Viaggio nella fantasia*. Mantova: Corraini Editore.
- Munari, B. (1978). *Disegnare un albero*. Mantova: Corraini Editore.
- Munari, B. (1969). *Guardiamoci negli occhi*. Mantova: Corraini Editore.
- Neri, R. (1977). *Educazione infantile: gioco e giocattoli*. Roma: Lucarini.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piele, A. N. & Sava, S. L. (2024). Educational programs for initial teacher training in playful pedagogy, *Journal of Pedagogy*, (1), pp. 7-33 <https://doi.org/10.26755/RevPed/2024.1/7>
- Pinto Minerva, F. & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Editori Laterza.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Editore.
- Rosati, N. (2022). *Giocare senza giocattoli. esperienze, ricerca e sperimentazione per l'attività ludica nell'infanzia*. Roma: Editoriale Anicia S.r.l.
- Rovatti, P. A., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Silva, A.R. (2019). O lúdico no processo ensino - Aprendizagem. *Revista Científica do Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson"*. <https://doi.org/10.18762/1982-4920.20190012>
- Singer, D. G., Michnick Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press.
- Staccioli, G. (2021). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci editore.
- Staccioli, G. (2019). *Crescere con il gioco. Percorsi e attività di movimento per la scuola dall'infanzia alla primaria*. Firenze: Giunti Scuola.
- Visalberghi, A. (1966). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La nuova Italia.

- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (2006). *Gioco e realtà*. Milano: Mondadori.

Copyright (©) Livia Petti, Paolo Lucattini, Maria Michela Nisdeo



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

How to cite this paper: Petti, L., Lucattini, P., Nisdeo, M.M. (2025). Formare al gioco i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria. Proposte di attività ludiche tra dimensione analogica e digitale [Training future preschool and primary school teachers in play. Proposals for play activities combining analog and digital dimensions]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 403-416.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17428