

Un forum su Spazi giocati. Per una geografia ludica di Marco Picone (2025)

Premessa

Il gioco occupa da tempo una posizione rilevante nel dibattito delle scienze sociali. Negli ultimi anni, tale interesse si è ulteriormente espanso, alimentato dallo sviluppo dei *game studies* come ambito di ricerca interdisciplinare, dalla diffusione dei *serious games* e dal crescente ricorso a pratiche ludiche e *game-based* nei contesti educativi, sia formali sia informali. In geografia, tuttavia, l'attenzione al fenomeno ludico è rimasta più frammentata. Pur in presenza di alcune esperienze e pratiche – di ricerca, formazione e partecipazione – che hanno fatto ricorso al gioco in modo più o meno esplicito e consapevole, è mancata finora una riflessione sistematica capace di interrogare il significato del ludico per il sapere geografico e di collocarlo all'interno di una più ampia teoria dello spazio e delle pratiche territoriali.

Spazi giocati. Per una geografia ludica (Guerini, 2025, disponibile in *open access*) di Marco Picone rappresenta uno dei primi tentativi organici di ricomporre queste traiettorie all'interno di una cornice geografica coerente, offrendo al tempo stesso una riflessione teorica, metodologica e applicativa sul rapporto tra gioco e spazio, prevalentemente urbano. Il modo in cui il volume assolve questo compito si fonda, sul piano teorico, sul dialogo con la trialettica spaziale di Henri Lefebvre. Secondo Picone, infatti, gli spazi giocati non sono semplicemente luoghi destinati al gioco o temporaneamente occupati da attività ludiche, e tanto meno una metafora attraverso cui interpretare il rapporto tra gioco e società. Essi costituiscono piuttosto configurazioni spaziali generate dal giocare stesso, attraverso la produzione di regole, relazioni, significati, immaginari e possibilità d'azione. In questo senso, il libro estende al fenomeno ludico una delle acquisizioni più feconde della geografia, vale a dire l'idea che lo spazio non costituisca uno sfondo dell'azione sociale, ma ne sia al tempo stesso prodotto e produttore. Il contributo originale del volume consiste proprio nell'assumere il gioco come uno dei processi attraverso cui tale produzione prende forma e diventa osservabile.

Saggi proposti alla redazione il 17 giugno 2026, accettati il 24 giugno 2026.

Al contempo, il volume presenta una marcata dimensione operativa, proponendo un metodo di lavoro per la progettazione di giochi geografici e per l'impiego di metodologie ludiche, anche attraverso due casi di studio – la performance *Le ombre del dirigibile* e il gioco da tavolo *Urbalia* – che mostrano come la geografia ludica possa tradursi in pratiche concrete di apprendimento, ricerca e intervento territoriale. Il volume si presenta così sia come un contributo teorico, sia come una piattaforma aperta a ulteriori sperimentazioni, rivolta a ricercatori e ricercatrici, insegnanti, educatori ed educatrici, amministratori e amministratrici e, più in generale, a chi opera sul territorio. Il libro di Marco Picone apre in questo modo uno spazio di dibattito che invita la geografia a superare l'idea di gioco come strumento o espediente metodologico, e acquisirlo come una pratica in grado di modificare il modo in cui produciamo, conosciamo, rappresentiamo e trasformiamo lo spazio.

Nella convinzione che *Spazi giocati* rappresenti un contributo innovativo e originale - non soltanto nel contesto italiano, ma anche nel più ampio dibattito internazionale - e che sia destinato a diventare un riferimento rilevante per chi si occupa di gioco, spazio e pratiche territoriali, il Comitato editoriale ha ritenuto opportuno dedicargli il presente forum, coinvolgendo otto autori e autrici che dialogano con il testo. I contributi sviluppano alcune delle principali questioni aperte dal libro, riflettendo sul rapporto tra gioco e produzione dello spazio, sulle relazioni tra geografia ludica e *game science*, sul ruolo del gioco come pratica di ricerca, dispositivo educativo e strumento di intervento socio-territoriale, mettendo alla prova le intuizioni del volume in contesti territoriali e disciplinari differenti. Una replica di Marco Picone chiude il forum, ritornando al testo e alle sue proposte.

Il comitato editoriale

Ennio Bilancini*

*Il giocare generativo. Spazi, comunità e prosocialità
tra geografia ludica e game science*

Uno dei meriti principali di *Spazi giocati* è sottrarre il gioco a una posizione marginale nella riflessione geografica e, più in generale, nella comprensione del comportamento umano. Nel volume di Marco Picone, il gioco non è trattato come semplice strumento didattico, espediente partecipativo o pratica ricreativa, ma come una forma di produzione spaziale. Questa è, a mio avviso, la tesi più fertile del libro: non si tratta soltanto di riconoscere che il gioco avviene nello spazio, né che possa aiutare a esplorarlo, conoscerlo o riappropriarsene; si tratta piuttosto di assumere che il gioco produca spazio. In questo senso, la categoria di “spazi giocati” non indica semplicemente luoghi in cui si gioca, ma configurazioni spaziali generate dal giocare: assetti temporanei o durevoli di corpi, regole, oggetti, relazioni, immaginari e pratiche.

Questa proposta consente di precisare un punto teorico importante: il gioco non va pensato soltanto come pratica di esplorazione o appropriazione dello spazio, ma come una specifica modalità di produzione spaziale. In questa prospettiva, gli spazi giocati non sono una metafora, bensì una vera e propria categoria analitica. Il gioco, cioè, non è soltanto festa, sospensione o improduttività, ma una pratica capace di produrre spazio in modo autonomo e significativo. La distinzione è decisiva. Dire che si gioca in uno spazio significa assumere lo spazio come sfondo: una piazza, un parco, una strada, un’aula, un bosco, un sentiero. Dire invece che si gioca uno spazio significa riconoscere che il gioco lo riorganizza. Un marciapiede può diventare campo, confine, percorso o labirinto; una piazza può trasformarsi in plancia, arena, scena, luogo di cooperazione o conflitto regolato; una mappa può diventare dispositivo di scoperta; un quartiere può trasformarsi in un sistema di decisioni interdipendenti. In tutti questi casi il gioco non si limita a rappresentare lo spazio: lo trasforma in un ambiente di possibilità.

* Scuola IMT Alti Studi Lucca, Game Science Research Center, Piazza San Francesco 19, 55100 Lucca, ennio.bilancini@imtlucca.it.

Questa prospettiva permette di rileggere anche gli spazi formalmente dedicati al gioco. Campi sportivi, *playground*, ludoteche, palestre, *skatepark*, bocciofile, parchi avventura, spazi educativi ludici e ambienti digitali non sono semplicemente contenitori funzionali. Essi agiscono come matrici generative di altri spazi, spesso non formalmente destinati al gioco. Il campetto produce spazi di attesa, osservazione, tifo, conflitto, cura e socializzazione; il *playground* genera relazioni tra bambini, genitori, accompagnatori e abitanti del quartiere; la ludoteca può diventare presidio socio-educativo e infrastruttura comunitaria; uno spazio sportivo produce geografie affettive, traiettorie quotidiane, appartenenze e ritualità.

Lo spazio dedicato al gioco, in altre parole, non resta mai pienamente chiuso nel proprio perimetro. Il gioco tende a eccedere il campo, il tavolo, la plancia, lo schermo, l'aula o il parco attrezzato. Produce spazi derivati: spazi di relazione, memoria, osservazione, conflitto regolato, negoziazione e immaginazione collettiva. Uno *skatepark*, per esempio, non produce solo evoluzioni tecniche, ma anche presenza giovanile, pratiche di auto-organizzazione, codici di riconoscimento e usi laterali dello spazio pubblico. Una ludoteca non produce solo gioco, ma reti educative e intergenerazionali. Un gioco urbano non produce soltanto una performance, ma nuove mappe mentali del quartiere.

Da qui deriva una conseguenza teorica e operativa rilevante: il gioco è uno strumento di intervento sociale perché, prima ancora, è un produttore di spazio sociale. Permette di esplorare e conoscere il territorio perché genera attenzione; favorisce la riappropriazione dei luoghi perché ne sospende o devia gli usi ordinari; costruisce comunità perché istituisce regole, obiettivi e temporalità condivise; rafforza la coesione perché rende esperibile l'interdipendenza; promuove la partecipazione perché trasforma la progettazione spaziale in esperienza situata. Gli effetti sociali del gioco derivano dunque dalla sua capacità di istituire un ordine altro, provvisorio ma efficace, con effetti potenzialmente persistenti.

Questa lettura dialoga naturalmente con la tradizione dei *game studies* e con la riflessione geografica sul ludico. A tale proposito risulta particolarmente fecondo il confronto con la *game science* e, più in generale, con lo studio teorico ed empirico del gioco come strumento di cambiamento sociale. L'interesse di questo approccio non consiste nel confermare in modo celebrativo che il gioco 'funziona', ma nell'introdurre una postura più esigente: il gioco può produrre effetti sociali, educativi e comportamentali rilevanti, ma tali effetti non possono essere assunti in via di principio. Devono essere progettati, osservati, misurati e valutati.

Questo punto è decisivo per apprezzare Urbalia, uno dei giochi al centro dell'analisi di Marco Picone. In *Spazi giocati*, Urbalia è presentato come una delle declinazioni più compiute del nesso tra gioco, apprendimento e cittadinanza: un *serious game* e, più in profondità, uno "spazio giocato" nel quale regole e dinamiche ludiche riproducono e reinterpretano quelle della città. Giocare a Urbalia significa

confrontarsi con lo spazio urbano come campo di forze, nel quale decisioni economiche, culturali e ambientali si intrecciano e ogni scelta produce conseguenze che eccedono la dimensione individuale del punteggio. Il volume mostra inoltre come Urbalia sia nato all'interno del più ampio progetto di ricerca GIOCANDO, attraverso attività di partecipazione giovanile, co-ricerca, passeggiate di quartiere, laboratori di immaginazione collettiva e momenti di restituzione pubblica. Il gioco non rappresenta quindi il punto di partenza astratto dell'intervento, ma la traduzione ludica di un processo territoriale già situato. Proprio per questo Urbalia appare un caso particolarmente promettente di gioco orientato al cambiamento sociale. La sua originalità non risiede soltanto nei contenuti che mette in scena, ma nel modo in cui traduce in forma ludica processi territoriali, conflitti e interdipendenze. È a questo punto che il dialogo con la *game science* diventa particolarmente fecondo. Se il gioco produce spazio, come sostiene Picone, occorre infatti chiedersi quali effetti produca, su quali soggetti, in quali condizioni e attraverso quali modalità d'uso. La questione è rilevante perché Urbalia può essere utilizzato in contesti molto diversi: come gioco autonomo, laboratorio facilitato, attività didattica, percorso partecipativo o nella sua versione digitale. Queste non sono semplici varianti operative, ma condizioni potenzialmente capaci di generare effetti differenti. La sfida consiste quindi nel passare dalla descrizione qualitativa dell'esperienza ludica alla valutazione empirica dei suoi effetti.

Tre risultati emersi dalla ricerca in ambito *game science* possono essere utili in questa prospettiva.

Il primo riguarda la possibilità stessa di misurare gli effetti del gioco. In uno studio dedicato al programma educativo BLUTUBE (Bilancini *et al.*, 2023), basato su un quasi-esperimento che ha coinvolto circa duemila studenti, abbiamo osservato effetti positivi e persistenti sulle pratiche di uso sostenibile dell'acqua e sulle discussioni familiari relative al tema. L'interesse di questo risultato non risiede nell'oggetto specifico del gioco, ma nella possibilità di valutare empiricamente se e come un dispositivo ludico produca cambiamenti osservabili.

Un secondo risultato riguarda la necessità di distinguere tra differenti meccaniche e modalità di utilizzo. Di Paolo e Pizziol (2024), analizzando ancora il programma BLUTUBE, mostrano che non tutte le attività 'gamificate' producono gli stessi effetti. Alcune risultano particolarmente efficaci, altre molto meno. Questo suggerisce una lezione importante anche per la geografia ludica: non basta introdurre elementi di gioco per generare apprendimento o cambiamento sociale. Occorre comprendere quali meccaniche funzionino, in quali contesti e per quali soggetti. Più in generale, la letteratura internazionale invita alla cautela: la *gamification* può produrre effetti positivi, ma questi dipendono fortemente dal design, dagli utenti e dalle modalità di implementazione (Hamari *et al.*, 2014; Sailer e Homner, 2020). In alcuni casi, dispositivi gamificati mal progettati possono per-

sino produrre effetti indesiderati sulla motivazione e sul coinvolgimento (Hanus e Fox, 2015).

Un terzo insegnamento riguarda il rapporto tra design del gioco e prosocialità. Una riflessione in questa direzione emerge dall'esperienza di Capitan Avis, un gioco collaborativo progettato per promuovere i valori della donazione e della cooperazione. L'aspetto più interessante non riguarda soltanto il tema trattato, ma il fatto che la cooperazione sia incorporata nelle regole stesse del gioco. I partecipanti non si limitano a parlare di aiuto reciproco: lo sperimentano concretamente attraverso le meccaniche ludiche. Questa è una lezione rilevante anche per Urbalia e, più in generale, per gli spazi giocati: se si vogliono promuovere comunità, partecipazione e coesione sociale, tali obiettivi devono essere resi esperibili attraverso il gioco, non semplicemente dichiarati.

Esiste del resto un legame potenzialmente profondo tra gioco, prosocialità e comunità. Una comunità non è soltanto un insieme di individui che condividono uno spazio, ma il risultato di pratiche di cooperazione, fiducia e riconoscimento reciproco. Anche il gioco collettivo richiede una forma minima di comunità: i partecipanti devono accettare regole comuni, coordinare le proprie azioni e attribuire significato a un'esperienza condivisa. Per questa ragione il gioco può rappresentare un dispositivo particolarmente efficace per la costruzione di comunità nello spazio, non perché elimini il conflitto, ma perché lo organizza entro forme praticabili e negoziabili. Questa intuizione trova riscontro anche nella letteratura comportamentale, che mostra come orientamento prosociale e reciprocità costituiscano componenti fondamentali dei comportamenti cooperativi (Bilancini *et al.*, 2022).

Da questa prospettiva, Urbalia può essere letto come un laboratorio nel quale mettere alla prova molte delle domande che la *game science* pone oggi ai dispositivi ludici orientati al cambiamento sociale. La domanda scientifica non è se Urbalia sia “un buon gioco” in astratto, ma quali effetti produca nelle diverse configurazioni d'uso. Una valutazione rigorosa non servirebbe a ridurre la ricchezza dell'esperienza ludica a pochi indicatori quantitativi, ma a rafforzare la tesi centrale di Spazi giocati: se il gioco produce spazio, allora è necessario studiare empiricamente quali spazi produce, con quali effetti e per chi.

In conclusione, *Spazi giocati* non è soltanto un libro sul rapporto tra gioco e geografia. È anche un invito a costruire una nuova agenda empirica per lo studio del gioco come intervento socio-territoriale. Picone ci convince che il gioco può generare spazio. La sfida che si apre ora consiste nel comprendere quali forme di apprendimento, prosocialità, partecipazione e comunità vengano prodotte da questi spazi giocati, per chi e in quali condizioni. È forse proprio qui che il dialogo tra geografia ludica e *game science* può rivelarsi più fecondo.

Bibliografia

- Bilancini E., Boncinelli L., Celadin T. (2022). Social value orientation and conditional cooperation in the online one-shot public goods game. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 200: 243-272. DOI: 10.1016/j.jebo.2022.05.021.
- Bilancini E., Boncinelli L., Di Paolo R. (2023). Game-based education promotes practices supporting sustainable water use. *Ecological Economics*, 208, 107801. DOI: 10.1016/j.ecolecon.2023.107801.
- Di Paolo R., Pizziol V. (2024). Gamification and sustainable water use: The case of the BLUTUBE educational program. *Simulation & Gaming*, 55(3): 391-417. DOI: 10.1177/1046878123118165.
- Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In: *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE.
- Hanus M.D., Fox J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80: 152-161. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.019.
- Sailer M., Homner L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32: 77-112. DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w.

Maria Gloria Calì*, Angela Caruso**

*Il gioco e la geografia, in classe.
La didattica ludica come ambiente di apprendimento
per il sapere geografico*

Anche nel contesto scolastico, negli ultimi decenni la geografia ha conosciuto una profonda trasformazione epistemologica, passando da modelli prevalentemente descrittivi – la famosa “geografia della barbabietola da zucchero” – a prospettive interpretative molto più complesse, nell’ambito delle quali lo spazio di vita e di movimento delle comunità umane è diventato oggetto di analisi critica delle relazioni tra fenomeni territoriali, dinamiche economiche e sociali. Si è avviato così un processo culturale secondo il quale la geografia dovrebbe essere uno ambito pedagogico per lo sviluppo del senso dello spazio, cioè un approccio secondo il quale i fenomeni che avvengono sulla Terra, di qualsiasi natura siano, sono leggibili solo alla luce della loro dimensione situata.

Questo cambiamento, non sempre recepito compiutamente, dovrebbe generare un’incidenza significativa anche sulla didattica, sollecitando il superamento di pratiche trasmissive fondate sulla memorizzazione e la restituzione di dati, informazioni e toponimi, del tutto scollegate dalla complessità dinamica dei paesaggi reali; la geografia potrebbe esprimersi, invece, attraverso modalità di insegnamento e apprendimento capaci di sviluppare competenze critiche, riflessive e progettuali che ne fanno anzitutto un fondamento culturale per la cittadinanza.

In tale contesto, la dimensione ludica può assumere un ruolo significativo, non tanto e non solo come strategia motivazionale, ma anche come struttura cognitiva coerente con la natura profondamente relazionale ed esplorativa della geografia da insegnare, che diventa, giocando, un’inchiesta praticabile sugli spazi umani.

Ma in che modo il gioco può agire come dispositivo cognitivo nella didattica della geografia, e quali sono le sue caratteristiche?

* Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI), rivista *insegnare*, P.zza Sonnino 13, 00153 Roma, rivistainsegnare.cali@gmail.com.

** Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), IC Alda Merini, Contrada Santa Lucia, snc, 67031 Castel di Sangro (AQ), angela.caruso@iccasteldisangro.edu.it.

L'interpretazione del gioco in chiave pedagogica richiede innanzitutto di superare la sua riduzione a semplice intrattenimento, o aggancio motivazionale, per diventare una struttura didattica curricolare. Nei vari ordini e gradi di scuola, infatti, il gioco può costituire un ambiente di apprendimento significativo – cioè stabile e al tempo stesso evolutivo – della geografia come saper stare al mondo. Dalla scuola dell'infanzia, in cui giocare è il principale linguaggio della relazione e della conoscenza, fino alla scuola secondaria di secondo grado con le sue connotazioni specialistiche, il gioco in geografia consente di sviluppare ricorsivamente metodo e sistema di conoscenze. Giocare significa, infatti, stare in un ambiente regolato da obiettivi, vincoli e linguaggi, nel quale i soggetti costruiscono significati attraverso l'azione collettiva e intenzionale. È bene sottolineare come tale "azione ludica" non sia casuale né aleatoria: richiede conoscenza strutturata e strategia consapevole, esattamente come la vita umana sul pianeta. In tal senso, il gioco costituisce una modalità euristica e progettuale insieme, attraverso la quale gli studenti non solo apprendono contenuti disciplinari, ma sperimentano modalità di interpretazione dello spazio.

Una prima caratteristica dell'insegnamento attraverso il gioco riguarda lo sviluppo del pensiero spaziale, uno degli obiettivi centrali della didattica della geografia contemporanea. Esso può essere inteso come la capacità di orientarsi, rappresentare e interpretare le relazioni tra scale diverse. Le pratiche ludiche – come giochi di ruolo territoriali, simulazioni di contesti urbani, attività di orientamento ed esplorazione territoriale, mappature collaborative – offrono contesti privilegiati per l'esercizio di tali competenze. Attraverso la partecipazione attiva, gli studenti sono chiamati a prendere decisioni, a negoziare significati e a costruire rappresentazioni condivise dello spazio. L'apprendimento assume così una dimensione situata, nella quale il sapere emerge dall'interazione tra soggetti, ambiente ed elementi culturali.

Una seconda caratteristica del gioco risiede nel continuo sconfinamento nelle altre aree disciplinari. Come tutte le pratiche didattiche attive, esso consente di sperimentare come le questioni geografiche si intersecano con le scienze naturali, la matematica, l'espressione artistica, le scienze giuridiche e così via. La prospettiva multidimensionale risulta particolarmente efficace per analizzare e interpretare la complessità dei paesaggi contemporanei e per sviluppare una consapevolezza critica delle trasformazioni territoriali.

In terzo luogo, le strutture narrative tipiche del gioco consentono di articolare l'esperienza didattica in sequenze di azioni significative, favorendo la costruzione di connessioni tra conoscenze teoriche ed esperienze concrete. Le simulazioni geografiche, ad esempio, permettono di esplorare scenari legati alla conoscenza e all'interazione tra umano e non umano, sia in chiave funzionale sia estetica, offrendo agli studenti l'opportunità di osservare le conseguenze delle proprie scelte. I giochi che simulano la realizzazione di ambienti urbani o extraurbani (i cosiddetti

giochi *city builder*, ma anche il ‘vecchio’ LEGO), così come le pratiche ludiche di esplorazione diretta dei quartieri, consentono di analizzare gli elementi che compongono un contesto, sia nelle loro singolarità sia nelle relazioni reciproche. Attraverso esperienze didattiche di questo genere, alunne e alunni, in ogni grado di scuola, sperimentano la definizione negoziata di criteri, la risoluzione di problemi, la cooperazione in vista di scopi comuni e la responsabilità delle scelte. Nei diversi gradi di scuola possono cambiare il linguaggio e il livello di complessità, ma resta, nel gioco praticato in classe come struttura del curriculum, l’acquisizione e l’esercizio di un sistema di competenze che trasforma le informazioni in saperi significativi, giacché lo spazio ludico ne consente l’immediata sperimentazione. Per certi aspetti, in questa prospettiva lo “scopo del gioco” è la traduzione ludica della “domanda di ricerca”: spinge ad organizzare un processo, reperire strumenti e conoscenze, condividere decisioni. Il gioco non rappresenta semplicemente una modalità alternativa per presentare contenuti già definiti, ma una vera e propria forma di costruzione della conoscenza geografica.

Una quarta caratteristica riguarda il rapporto tra gioco e tecnologie digitali, che hanno notevolmente ampliato le possibilità di applicazione del gioco nella didattica della geografia. Mappe interattive, ambienti virtuali e piattaforme collaborative consentono di esplorare territori lontani, di simulare trasformazioni spaziali e di costruire narrazioni condivise. Molti giochi di costruzione e simulazione sono oggi disponibili online e permettono di sperimentare forme di progettazione territoriale, organizzazione dello spazio e gestione delle risorse che possono essere valorizzate anche in chiave educativa. Bisogna tuttavia considerare come l’efficacia degli ambienti tecnologici è esposta ad un rischio di eterogenesi dei fini, per varie ragioni. Soprattutto nel primo ciclo, l’apprendimento della geografia è strettamente connesso al corpo come strumento di contatto diretto con i contesti; gli ambienti virtuali rischiano di essere astratti e poco significativi, come un cattivo libro di testo. La domestichezza con il gioco digitale, inoltre, può potenzialmente distrarre chi dovrebbe imparare, facendolo concentrare sugli aspetti competitivi, più gratificanti. Nell’uso del gioco ‘tecnologico’ nella didattica, quindi, occorre una robusta competenza di chi insegna, per scegliere opportunamente lo strumento e vigilare sulla coerenza tra questo, gli obiettivi disciplinari e la progettazione didattica. La sfida professionale consiste nel progettare contesti nei quali il digitale non sostituisca l’esperienza geografica, ma ne amplifichi le possibilità interpretative.

In linea con quanto appena detto, è bene sottolineare come le potenzialità della didattica ludica non devono far dimenticare la necessità di una riflessione critica sui suoi limiti e sulle sue condizioni di utilizzo. Non tutto e non sempre, infatti, può essere ‘giocato’, almeno nelle forme più esplicite. Le impostazioni didattiche vanno pensate in relazione alla finalità pedagogica che ci si propone e, se la scuola non deve indottrinare o intrattenere ma costruire competenze di cittadinanza,

allora alcune dimensioni del sapere geografico richiedono particolare attenzione all'interno degli ambienti ludici. Si fa riferimento, ad esempio, alle questioni geostoriche del colonialismo e delle guerre: la conquista dei territori non va banalizzata né raccontata esclusivamente dal punto di vista di chi vince (verbo che si usa nei contesti bellici e ludici, non a caso). Il tema dell'occupazione di territori abitati deve essere inserito in una cornice critica che ponga al centro le questioni dell'oppressione, della spoliazione e delle diverse forme di disuguaglianza prodotte nello spazio. La geopolitica, così come l'urbanistica 'inclusiva', per fare un altro esempio, può certamente essere un tema 'giocabile', ma l'assetto progettato deve porre al centro le questioni dei diritti, della condivisione delle norme e della responsabilità di chi decide. Il gioco, quindi, può certamente incrociare temi sensibili, ma deve farlo per sviluppare una lettura critica delle disuguaglianze e delle ingiustizie e non per riprodurle inconsapevolmente.

Per tutte queste ragioni, l'inserimento della didattica ludica nel curriculum di geografia, in ogni ordine e grado di scuola, implica alcune trasformazioni significative: in primo luogo, del ruolo dell'insegnante, che perde la posizione gerarchicamente sovraordinata tipica degli assetti trasmissivi per diventare progettista di ambienti di apprendimento e coordinatore dei processi. Un ruolo di affiancamento esperto, che richiede formazione adeguata, sperimentazione, flessibilità e, inevitabilmente, una certa dose di 'giocosità'. In secondo luogo, vanno trasformate anche le modalità di valutazione: in fase di progettazione, è necessario scegliere i processi ludici che sembrano più appropriati allo sviluppo delle competenze ritenute significative nel sistema curricolare specifico per grado di scuola e classe. L'esercizio 'giocato' di queste competenze non può essere misurato sbrigativamente, ma descritto nel suo farsi, ponendo attenzione al rapporto tra gli scopi prefissati in fase progettuale e lo sviluppo reale che alunne e alunni realizzano. Le pratiche di gioco dovrebbero inoltre essere accompagnate da momenti di autovalutazione: come tutti i processi didattici centrati sui processi decisionali di chi apprende e sulla negoziazione attiva delle conoscenze, esse hanno efficacia solo se i/le protagonisti/e riflettono a posteriori su quanto è avvenuto.

Portare il gioco in classe, in conclusione, non riguarda l'introduzione occasionale di attività ludiche all'interno della lezione di geografia, ma la possibilità di riconoscere nel gioco una forma coerente con la natura stessa del sapere geografico, inteso come esplorazione, interpretazione e immaginazione dello spazio. L'integrazione del gioco nel curriculum di geografia, nei contesti pre-formali dei primi anni della scuola dell'infanzia e primaria e poi, progressivamente, attraverso la crescente formalizzazione e complessità dei saperi, potrebbe costituire un'innovazione non solo e non tanto nel repertorio metodologico, ma soprattutto nella realizzazione del valore formativo della disciplina. Non si tratta di "prendere la geografia per gioco", ma di interpretare quel "per" come preposizione di transito, approcciando

il sapere geografico attraverso ambienti ludici. In ogni segmento scolastico, questo favorirebbe un graduale evolversi del ‘sentire’ geografico in un ‘sapere’ geografico, come sguardo esperto ed esplorativo sul mondo. In questa prospettiva, occorrerebbe immaginare un curriculum con poche competenze essenziali, disposte in modo che la continuità, necessaria allo sviluppo organico, si combini con una discontinuità utile che renda effettivi i passaggi evolutivi; questo curriculum di “geografia per gioco” andrebbe reso vivo in un sistema ampio e strutturato di esperienze sperimentali in scuole di diversi ordini e gradi, per realizzare, insieme, la crescita culturale di chi apprende e la crescita professionale di chi insegna.

Giulia Chiara Ceresa*

*Giocare lo spazio.
Spazialità ludiche oltre l'urbano*

Nel panorama della geografia italiana, un'opera come *Spazi giocati* di Marco Picone finora mancava. L'impressione, una volta conclusa la lettura, è quella di avere tra le mani una bussola per orientarsi nello stratificato e ancora poco esplorato universo ludico delle discipline geografiche. In questo quadro, il libro restituisce al gioco una posizione teoricamente rilevante, configurandolo come pratica che attraversa apprendimento, ricerca e attivazione territoriale. L'aspetto più significativo del volume, a mio avviso, non risiede unicamente nelle varie e originali pratiche ludiche proposte, bensì nell'intuizione che introduce: la consapevolezza che il gioco incida in modo strutturante sulla configurazione delle spazialità. Queste ultime, definite da Keith e Pile (1993, p. 6) come "i modi in cui i processi sociali e spaziali si realizzano inestricabilmente l'uno nell'altro", costituiscono la base dei rapporti tra gioco e produzione dello spazio che il testo va progressivamente a interrogare. L'analisi è infatti percorsa da una questione di fondo: che cosa accade allo spazio quando viene giocato?

L'autore privilegia i contesti urbani, una scelta pienamente comprensibile: la città può essere interpretata come uno spazio in cui si concentrano assetti normativi e pratiche consolidate, configurandosi come un contesto relazionale (Amin e Thrift, 2002), come esito di processi politico-economici (Harvey, 1973) e come prodotto sociale risultante dall'intreccio tra pratiche spaziali, rappresentazioni e dinamiche di potere (Lefebvre, 1974). È proprio nelle pieghe di questa cornice che il gioco si inserisce, agendo come azione capace di sospendere e rinegoziare, seppur temporaneamente, gli ordini spaziali dati: "il gioco non è semplice rappresentazione, ma atto produttivo di spazio, in grado di ridefinire, anche solo per un tempo limitato, i confini del possibile" (Picone, 2026, p. 43). Se si assume che il gioco sia in grado di produrre spazio, tale prospettiva può tuttavia estendersi anche oltre l'urbano. Nei contesti rurali, nei territori a bassa accessibilità e negli ambienti

* Università di Firenze, Dipartimento di Scienze per l'Economia e l'Impresa, Via delle Pandette, 9, 50127 Firenze, giuliachiara.ceresa@unifi.it.

caratterizzati da differenti gradi di antropizzazione, le forme d'uso e di rappresentazione appaiono infatti meno stabilizzate, più aperte e contingenti. In questa sede, e nel contesto del forum, tra i molti spunti offerti dal volume, intendo soffermarmi proprio su questo snodo critico: in che modo è possibile interrogare le spazialità degli spazi giocati oltre la dimensione urbana.

Come osservato, il gioco contribuisce a rendere visibili relazioni e significati che rimangono spesso impliciti. In questo senso si può dire che esso ne orienti l'attenzione: seleziona elementi, costruisce connessioni, rende condivisibile un'esperienza. Nei contesti urbani, le pratiche ludiche si confrontano con un insieme relativamente stabile di vincoli; nei contesti non urbani, le regole tendono invece a emergere in modo più situato, costruendosi nel corso dell'attività in relazione alle condizioni materiali e alle scelte dei partecipanti. Per mettere a fuoco questa dinamica, presento brevemente due esperienze di LARP (*Live Action Role-Playing Game*) progettati come esperienze di educazione al territorio¹ in contesti non urbani: ambiente rurale nel primo caso e naturale post-industriale nel secondo.



Fonte: foto di Gabriele Giannini.

Fig. 1 - Discussione in risaia

¹ Entrambi i giochi sono stati interamente finanziati con i fondi Monitor 440 ottenuti sotto il coordinamento del Prof. Andrea Capone per l'ITIS Omar di Novara, rendendo così la partecipazione gratuita per tutti gli studenti e le studentesse.

“C’erano una volta le mondine” è stato un LARP che ha coinvolto centoventi studentesse e studenti di una rete di scuole piemontesi e si è svolto presso la Cascina Grampa Testa di San Pietro Mosezzo (Novara), una cascina storica tuttora funzionante, immersa in un contesto rurale legato alla coltivazione del riso. L’ambiente ha avuto un ruolo centrale: il mulino ad acqua ancora attivo, la pila, la macina e gli attrezzi da lavoro di oltre 150 anni, insieme al dormitorio delle mondine collocato all’esterno della cascina hanno contribuito a costruire un immaginario condiviso degli spazi e del periodo storico. In questo modo, l’allestimento ha offerto uno scorcio autentico capace di rafforzare il senso del luogo, dinamica già evidenziata dalla letteratura più recente nel caso di ecomusei e comunità rurali (Dell’Agnese e Delatin Rodrigues, 2023). Il gioco, basato sulla libera interpretazione, ha previsto l’assegnazione di personaggi con relazioni e intrecci narrativi. Nello specifico, la narrazione, ambientata nel maggio 1936, ricostruisce l’ultima giornata di sciopero delle mondine e dei braccianti, impegnati a rivendicare orari più sostenibili e condizioni di lavoro dignitose. I partecipanti si trovano così a prendere decisioni che possono modificare il proprio destino e quello della comunità, scegliendo se sostenere la protesta o piegarsi al potere dei padroni e dei gerarchi fascisti, chiamati a reprimere il conflitto (Fig. 1).

Le spazialità che permettono di rivivere lo spazio sociale e del lavoro ai tempi delle mondine si manifestano nella relazione diretta tra corpo e ambiente (Capone e Ceresa, 2025) e nell’attivazione congiunta dei sensi. Ad esempio, le giocatrici che interpretano le mondine entrano fisicamente nel fango, attraversano le risaie, svolgono attività manuali e sperimentano, seppur temporaneamente, condizioni materiali che rinviano al lavoro agricolo; in questo modo, il tatto restituisce la consistenza del terreno e degli strumenti, mentre la vista costruisce l’orientamento e l’immaginario attraverso costumi (cuciti dalle studentesse stesse), ambienti e disposizioni spaziali. Il gusto, attraverso il cibo condiviso, attiva forme di socialità e appartenenza, mentre l’udito, nei canti delle mondine, contribuisce a creare coesione. Anche l’olfatto, con gli odori della terra, dell’acqua e del cibo, radica l’esperienza in una dimensione profondamente evocativa, difficilmente riproducibile in altri contesti che non siano ambienti naturali. Allo stesso tempo, l’organizzazione degli spazi della cascina tenta di riprodurre le spazialità del tempo e rende praticabili le gerarchie sociali: il dormitorio delle mondine, separato e marginale, le stanze dei padroni ai piani superiori e la corte centrale come spazio di decisione e conflitto configurano una dimensione interna che traduce nello spazio i rapporti di potere. Le decisioni prese nel corso del gioco, i conflitti messi in scena e le alleanze costruite non riproducono meccanicamente le dinamiche storiche, ma le riattualizzano, mostrando come i rapporti di potere, le gerarchie e le possibilità di azione prendano forma attraverso le pratiche e le interazioni che si sviluppano negli spazi della cascina (Fig. 2).



Fonte: foto di Andrea Capone.

Fig. 2 - Il personale della cascina: signori e salariati

Se nel caso delle mondine l'ambiente è produttivo e gerarchizzato, in altri giochi, come nel caso presentato i seguito, l'ambiente naturale può riconfigurarsi come spazio di transito, in cui la mobilità è segnata da incertezza e negoziazione continua tra vincoli materiali e scelte collettive.

Landless è un LARP pervasivo che ha coinvolto circa quarantacinque studenti e studentesse, chiamati a interpretare migranti in fuga da una guerra civile (Fig. 3).



Fonte: foto di Gabriele Giannini.

Fig. 3 - Salita verso il lago

L'ambientazione è futura: una crisi economica profonda, l'intensificarsi delle tensioni sociali e la diffusione di una nuova epidemia devastante hanno portato al collasso dell'Unione Europea. In questo scenario, i partecipanti assumono il ruolo di tre gruppi di migranti accomunati dalla perdita di ogni bene e da un unico obiettivo: lasciare l'Italia, attraversare la Svizzera, divenuta un regime autoritario a controllo militare, e raggiungere i Paesi del Nord riuniti nella cosiddetta Nuova Unione Europea (NEU), percepita come ultimo presidio di democrazia, stabilità e libertà.

Il gioco si è svolto nel Parco delle Cave di Masserano, un paesaggio di origine antropica successivamente rinaturalizzato, che conserva evidenti tracce del suo passato estrattivo. Organizzati in gruppi, i giocatori hanno attraversato l'area boschiva seguendo mappe incomplete nel tentativo di raggiungere la frontiera, per poi essere intercettati e sottoposti a procedure di controllo in un hotspot. Sin dalle prime fasi, l'ambiente ha inciso concretamente sull'esperienza: canneti e vegetazione spontanea hanno reso il terreno irregolare e instabile, contribuendo a un orientamento incerto e situato. Il bosco non ha agito come semplice sfondo, ma è stato rielaborato come spazio di prova e di decisione. Sentieri, radure, dislivelli, zone d'ombra e punti di incontro hanno assunto significati diversi in relazione agli obiettivi dei gruppi, alle informazioni parziali disponibili e alle scelte collettive.

L'esperienza si è protratta per un'intera notte all'aperto, estendendosi oltre la dimensione diurna e intensificando il coinvolgimento (Fig. 4). In questo contesto, l'ambiente ha funzionato come una trama attiva, capace di imporre vincoli, suggerire direzioni e rendere necessaria una continua negoziazione di tempi, percorsi e strategie. Parallelamente, il corpo è stato pienamente coinvolto: la fatica del cammino, il freddo, il peso degli zaini e l'incertezza dell'orientamento hanno reso il gioco profondamente incarnato. Anche la percezione del luogo ne è risultata trasformata. Il parco di Masserano, abitualmente vissuto come spazio ricreativo e rilassante, è stato restituito nei momenti di *debriefing* come un ambiente carico di tensione e incertezza e associato, da parte dei partecipanti, a sensazioni di vulnerabilità. Questo slittamento evidenzia come, anche nel caso degli spazi giocati non urbani, il gioco possa riorientare i significati attribuiti ai luoghi, riconfigurandone temporaneamente le qualità esperienziali ed emotive.

La ricerca accademica si è tradizionalmente fondata su una distinzione tra produzione e analisi dei dati (Bryman, 2016; Creswell, 2013); tuttavia, soprattutto nell'ambito delle metodologie qualitative, questa separazione è stata progressivamente messa in discussione, a favore di approcci che ne sottolineano la natura iterativa e co-costruita (Charmaz, 2014; Pink, 2015; Thrift, 2008). Il gioco introduce una configurazione ulteriore, nella quale la conoscenza non si presenta come esito successivo all'azione, ma emerge nel suo stesso svolgersi. Indagare le spazialità degli spazi giocati, in contesti urbani e non urbani, significa allora osservare come pro-

cessi sociali e spaziali si producano reciprocamente attraverso le pratiche in atto. Le regole, le condizioni materiali e le scelte dei partecipanti orientano movimenti, definiscono percorsi, costruiscono confini e attribuiscono significati ai luoghi; al tempo stesso, tali configurazioni spaziali influenzano interazioni, decisioni e relazioni. In questo intreccio diventano osservabili usi dello spazio, gerarchie, conflitti, alleanze e rappresentazioni del territorio, che emergono attraverso comportamenti situati più che tramite dichiarazioni esplicite.



Fonte: foto di Andrea Capone.

Fig. 4 - Notte nella baita abbandonata

Per i geografi e le geografe che utilizzano gli spazi giocati come strumento di ricerca, ciò implica uno spostamento significativo: non si tratta più soltanto di raccogliere e analizzare dati, ma di progettare le condizioni in cui tali dinamiche possono emergere. Il loro ruolo diventa quello di costruire contesti di indagine capaci di attivare interazioni e rendere visibili i processi spaziali e sociali nella loro co-produzione. In questa prospettiva, la ricerca assume una dimensione progettuale e performativa, mentre le distinzioni tra ricerca, didattica e terza missione tendono a ricomporsi in uno stesso spazio di azione. Proprio questa riconfigurazione apre tuttavia una serie di questioni che restano in gran parte da esplorare: come si ridefinisce la responsabilità epistemica del ricercatore quando interviene attivamente nella produzione delle situazioni osservate? In che misura i giochi progettati orientano, selezionano o limitano ciò che può emergere? E quali criteri permettono di valutare esiti che si collocano simultaneamente tra produzione di conoscenza,

formazione e intervento? Si apre così un terreno ancora in via di definizione, che invita a proseguire il confronto e la sperimentazione, e che chiama l'intera comunità geografica a mettersi in gioco.

Bibliografia

- Amin A., Thrift N. (2002). *Cities: Reimagining the Urban*. Cambridge: Polity Press.
- Bielli M., Ceresa G.C. (2022). L'edu-larp come medium nella didattica delle discipline geografiche. Il caso Landless. In: Giudici S., Macchia P., a cura di, *Dialoghi tra le geografie*. Pisa: Pisa University Press.
- Bryman A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Capone A., Ceresa G.C. (2024). Rivivere lo spazio sociale e del lavoro nelle risaie delle mondine attraverso il documentario e il game-based-learning. In: Benetti S., Cerutti S., Pettenati G., a cura di, *Memorie Geografiche. Giornate di studio "Geografia e patrimonio"*, Vercelli, 27-28 giugno 2024, NS 27: 79-87. Firenze: Società di Studi Geografici.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Creswell J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dell'Agnese E., Delatin Rodrigues D., a cura di (2023). *Re(l)azioni. Ricostruire la comunità rurale*. Bologna: il Mulino.
- Harvey D. (1973). *Social Justice and the City*. London: Edward Arnold.
- Keith M., Pile S., a cura di (1993). *Place and the Politics of Identity*. London: Routledge.
- Lefebvre H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Picone M. (2026). *Spazi giocati*. Milano: Guerini Scientifica.
- Pink S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.
- Thrift N. (2008). *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. London: Routledge.

Panos Bourlessas*, Naima Mottola**

*Fuori (sacro) luogo: una provocazione più-o-meno-giocosa
sui confini del corpo¹*

“Play is an activity but above all an attitude. It’s a way of relating to yourself, to others, and to the world around you. A lens that shapes how you see, how you respond, how you connect. Play can be everywhere” (Hirsch, 2026, p. 161).

Un sabato di giugno, primo pomeriggio, abbiamo deciso che abbiamo l’*attitude*. La Chiesa della Beata Vergine Maria Madre della Divina Provvidenza a Firenze è vuota ma piena di un fresco che ci isola dall’afosa giornata, e che ci butta in un tempo nuovo. Presenze precarie, entriamo come appes* alle travi di cemento che ci guidano dagli estremi dello spazio. Siamo venut* a giocare, *in una chiesa a giocare*². “It might seem counterintuitive to play when things feel precarious, you can almost hear the voice shout: This is not the time to play! - but that’s often when you need it most” (Hirsch, 2026, p. 92). Non solo il momento, qua dentro non è lo spazio per giocare. I nostri passi pesano; come se prendessero in prestito il cemento del soffitto. Qua il peso si misura col rumore.

Come Naima e Panos, nei luoghi sacri abbiamo sempre percepito la rigidità del sacro attraverso uno sguardo pesante sui nostri corpi; i cui contorni diventano più spessi per poter contenere i movimenti – una seconda pelle sulla nostra pelle. Così ci siamo sempre sentit* fuori luogo in chiesa. *Ma la chiesa non è storicamente uno spazio di accoglienza?* Oggi vogliamo giocare per aprire temporaneamente uno spazio nostro accogliente dentro questo spazio sacro, per non sentirci più fuori luogo [estetica]³. In questa chiesa mettiamo in gioco i nostri corpi che, come in qualsiasi spazio giocato, “costituiscono un elemento centrale: non corpi astratti, ma

* Università di Firenze, Dipartimento di Storia, Archeologia, Geografia, Arte e Spettacolo, Via San Gallo 10, 50129 Firenze, panagiotis.bourlessas@unifi.it.

** Dance artist e coreografa, naima.mottola@gmail.com.

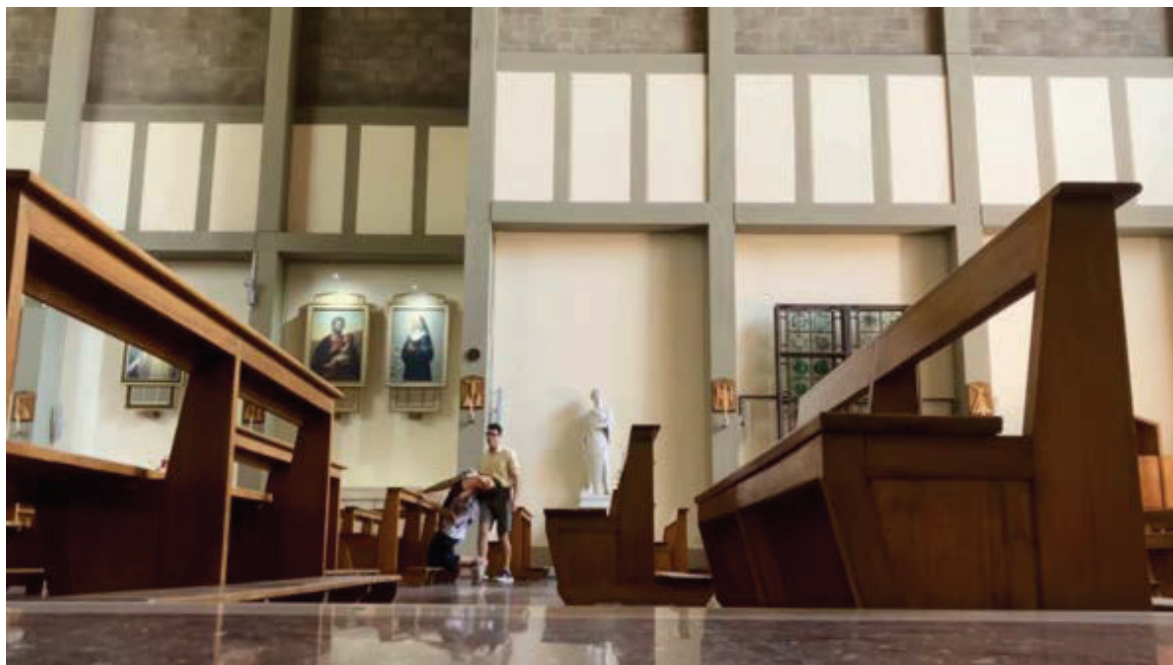
¹ Un ringraziamento speciale a Gabriele Filippo e alle coincidenze che giocano con noi.

² Alcuni momenti del gioco si possono guardare a questo link: <https://drive.google.com/file/d/1IzKBJMFqTTxf5AXETr5z6sjJl1fCW8X/view> (consultato il 26 luglio 2026).

³ Le parole nelle parentesi quadre fanno riferimento ai pilastri concettuali-operativi che Marco Picone indica riguardo alla costruzione di un gioco geografico.

situati” (Picone, 2026, p. 37) – corpi nostri qua e ora. E lo facciamo tramite una trasgressione ripetuta di questi contorni rigidi che ci vengono addosso qua dentro: giochiamo per passare dalla condizione del contenimento corporeo a quella di traboccamento, di espansione, di rilassamento [dinamica 1]. Almeno per questo poco che siamo qua. Le posizioni possibili per il giocatore e la giocatrice sono soltanto quelle fortemente codificate nella chiesa: la postura seduta, e la genuflessione; nello spazio l’unica mobilità possibile, la camminata lenta e silenziosa [regola 1]. In questa nostra segreta “grammatica esperienziale dello spazio” (sacro) (Picone, 2026, p. 76), la seduta e la genuflessione sono le parole, e la camminata lo spazio in mezzo.

Il gioco inizia con una camminata in coppia. Bisogna marcare la prima parola. Un* giocator* a sentimento decide di prendere una delle due posizioni possibili, l’altr* continua a camminare. Un filo invisibile unisce i centri dei loro corpi. A partire da una delle due posizioni stabili e contenute, cerca di rilassare il proprio corpo per sciogliere la rigidità iniziale [regola 2]. Il movimento comincia lentamente a trasgredire il contorno impostato e codificato rendendo lo spazio personale sempre meno contenuto. “The urge to push or cross boundaries feels instinctual, hard to explain or justify. Sometimes it’s a craving to assert power, stir chaos, or see what happens next” (Hirsch, 2026, p. 127).



Fonte: foto dell’autore e dell’autrice.

Fig. 1 - Momento di trasgressione

Il gioco però “non è evasione ma esplorazione”, ci ricorda Marco (Picone, 2026, p. 46). Noi, che siamo persone laiche, vogliamo giocare ma non essere scopert*, provare un’esplorazione ma avere il modo di “tornare indietro”. Se ci lasciassimo troppo andare con i nostri corpi, potremmo risultare offensiv* seppur rispetto ad una codificazione fisica che non (ri)conosciamo. Il compito dell’altr* giocator* è proprio quello di ricordarlo, di ricordare che non si può offendere, lasciar troppo andare i corpi, traboccare troppo i contorni [dinamica 2]. “The boundaries of play exist for extremes to be experienced safely. They make it possible to approach the edge without falling off” (Hirsch, 2026, p. 137). Lo stesso vale per i confini dei nostri corpi. Chi cammina ha la responsabilità di prendersi cura dell’altr*: appena nota che l’altr* va oltre quella linea sottile che rende visibile il gioco a chi non gioca – come se il contorno intersecasse un’altra linea – usa la camminata per avvicinarsi e posizionarsi accanto all’altr* e prendere la stessa identica posizione; così tutt* e due insieme concludono contemporaneamente il movimento riportando i loro contorni alla rigidità iniziale, e raggiungendo eventualmente uno stato comune di salvataggio [regola 3]. Giocatore e giocatrice si alternano in ogni giro.

Per poter arrivare al salvataggio, è necessario un ascolto collaborativo che costruisce una cura reciproca: da un lato, chi cammina mantiene una connessione visiva costante per poter proteggere chi si espone trasgredendo il proprio contorno nello spazio sacro; dall’altro, chi trasgredisce la sicurezza del proprio contorno mantiene un ritmo corporeo lento in modo che la trasgressione diventi visibile il momento appena prima che il gioco si renda visibile all’esterno [dinamica 3]. Se il gioco viene percepito da una persona estranea a esso, finisce con la perdita da parte delle giocatrici [regola 4]. Ogni salvataggio, ovvero ogni volta che giocatore e giocatrice riescono a concludere il movimento in perfetta sincronia riportando i propri contorni paralleli allo stato di rigidità della postura codificata, significa una piccola vittoria. “The body is able to engage with tension safely when one side dynamically opposes the other. When one side stretches, the other must strengthen. This balance allows the body to stay steady and adaptable, even in difficult movement” (Hirsch, 2026, p. 117). Legati dal loro filo invisibile, corpo seduto/inginocchiato e corpo camminante sono un corpo unico che cerca l’equilibrio. Progressivamente queste piccole vittorie insieme contribuiscono a costruire un senso alternativo del luogo sacro: giocatore e giocatrice non si sentono più fuori luogo. La ripetitività dei movimenti e il ritmo del cambio tra le due posizioni codificate diventano la chiave del cambio del senso del luogo; arrivano a una ritualità non di fede religiosa ma di appropriazione fisico-tattica, che progressivamente stabilisce le presenze di chi gioca nello spazio, cambiando le relazioni prestabilite e legittimando(ne) altre nuove [dinamica 3]. Giocatore e giocatrice concludono il gioco quando raggiungono il sentimento desiderato senza essere stat* percepit* da persone esterne al gioco.



Fonte: foto dell'autore e dell'autrice.

Fig. 2 - Momento di salvataggio

“The unknown is not a flaw in play, it’s what keeps it going” (Hirsch, 2026, p. 105); se per noi due oggi l’*unknown* è il sentirci a nostro agio in una chiesa, appena tale sensazione diventa finalmente *known* in questa chiesa il gioco finisce. Dopo circa un’ora di gioco, usciamo non solo dai contorni dei nostri corpi ma anche dai contorni dello spazio sacro. Nascost* nel silenzio, nel buio e nella lentezza, abbiamo deciso di lasciare dietro la visibilità dello spazio pubblico fiorentino per evitare qualsiasi forma di spettacolarizzazione nella nostra performatività giocosa. Invece, optando per una performatività dei nostri corpi quasi esoterica – e quindi più costruttiva nei confronti delle nostre dimensioni personali più profonde – siamo rimast* nella nostra dimensione intima per testare un gioco in cui non abbiamo voluto scatenare reazioni inappropriate ma piuttosto performare con rispetto “una forma di agentività (*agency*)” (Picone, 2026, p. 59) all’interno di uno spazio urbano potenzialmente pubblico e accogliente ma estremamente legiferato. Attraverso regole che, a partire dai codici spaziali prestabiliti e dal nostro posizionamento personale, non ci sono serviti solo ad imparare ma a proteggerci l’un l’alt* – o meglio, per imparare a proteggerci, a prenderci cura di noi stess* in spazi urbani in cui non ci sentiamo a nostro agio.

La nostra provocazione più-o-meno-giocosa in un luogo così fortemente legiferato ci ha permesso di inserire delle regole nostre che non prevedono di non rispettare le regole preesistenti ma pongono delle domande sulle norme corporee non

dichiarate che però agiscono fortemente sui nostri corpi non protetti, vulnerabili e sospesi, mostrando infine che diversi sensi del luogo possono esistere anche in un luogo sacro. Giocare in questo senso è stato creare uno spazio di cura perché da un lato ha consentito la trasgressione ma dall'altro ci ha permesso anche di tornare indietro, ovvero di spostare il limite ma in una maniera che sia sostenibile, creando a piccoli passi, rilasciamenti del corpo, sempre più spazi di accoglienza.

“The mess feels good because it’s contained. It’s temporary. When you’re done, you know the pieces will be picked up and order will be restored again” (Hirsch, 2026, p. 92). Noi oggi non abbiamo lasciato pezzi come tracce nella Chiesa della Beata Vergine Maria Madre della Divina Provvidenza. I pezzi sono stati i nostri corpi: a costruire tramite il gioco una sensazione nostra, intima, di appropriazione spaziale temporanea, espandendo i loro contorni per negoziare la rigidità imposta sui nostri movimenti contenuti; infine a essere portati via con lo stesso silenzio con cui sono stati accolti dalla Beata Vergine Maria Madre della Divina Provvidenza.

Bibliografia

Hirsch S. (2026). *Frankie*. Lussemburgo: Archivorum.

Picone M. (2026). *Spazi giocati. Per una geografia ludica*. Milano: Guerini.

Francesco Chiodelli*

Ma chi me lo ha fatto fare?
Geografia ludica e grammatica dell'alternativa

“Ma chi te lo ha fatto fare?”, mi ha chiesto con gradevole sincerità un collega, naturalmente dopo essersi complimentato per la brillante idea di creare HACKERARE M0N0P0L1, una versione ‘hackerata’ (ossia, modificata) del celebre gioco da tavolo, finalizzata a far riflettere sulle trasformazioni urbane e la crisi abitativa in Italia¹. La domanda è legittima: la creazione di un *serious game* (ossia, di un gioco che svolge, oltre all'intrattenimento, funzioni diverse, per esempio didattiche o educative) non rientra tra le attività ordinarie di chi lavora in ambito accademico. Per questo suscita solitamente, tra colleghi e colleghe, al massimo un moto di simpatia per la stravagante trovata. Un simile atteggiamento viene plasticamente rispecchiato nei sistemi di valutazione accademica, nelle strette maglie dei quali dedicarsi allo sviluppo di un *serious game* non trova cittadinanza.

Confesso di aver cominciato a lavorare a HACKERARE M0N0P0L1 senza pensare a tutto ciò e, in verità, anche senza avere contezza alcuna del mondo dei ‘giochi seri’ e dell'estrema complessità del lavoro in cui mi sarei imbarcato. Come talvolta succede anche per la ricerca ordinaria, ho semplicemente seguito un'intuizione e una fascinazione. Oggi che il progetto è ‘concluso’ (nel senso che il gioco è stato prodotto), posso dichiarare di non essere per nulla pentito dell'impegno profuso, anche se, nel tempo dedicato a HACKERARE M0N0P0L1 – alla realizzazione dei componenti, ai test di gioco, alla produzione delle confezioni, alle presentazioni con studenti, movimenti sociali e associazioni culturali – avrei scritto, come minimo, un paio di articoli scientifici. Quella domanda (“ma chi te lo ha fatto fare?”), però, ogni tanto si ripresenta nella mia testa – e, presumibilmente, anche in quella

* Università di Torino, Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio, viale Mattioli 39, 10125 Torino, francesco.chiodelli@unito.it.

¹ HACKERARE M0N0P0L1 è un'espansione di Monopoly che, usata insieme alla versione classica di quest'ultimo, lo trasforma in un *serious game*. Per un'analisi approfondita del gioco, si vedano Chiodelli *et al.* (2025). Per informazioni su come ottenere HACKERARE M0N0P0L1 si consulti il sito: <https://full.polito.it/research/hackerare-m0n0p0l1/>.

di quasi tutti i colleghi e le colleghe che si impegnano nella realizzazione di giochi didattici – e, di conseguenza, merita una qualche risposta.

Marco Picone, nel suo libro *Spazi giocati. Per una geografia ludica*, insiste molto sulla necessità di scardinare i pregiudizi relativi al gioco, per farne emergere, valorizzandole, le potenzialità. Com'egli scrive, “Un ‘approccio ludico’ [...] alla geografia favorisc[e] l'apprendimento significativo lungo l'intero arco della vita (bambini/e, adolescenti, adulti), potenziando motivazione, pensiero spaziale, competenze civiche e capacità di lettura critica dei territori. [...] L'approccio ludico integra riflessione teorica, sperimentazione didattica e co-progettazione di attività replicabili in scuole, università, musei, enti locali e terzo settore” (2026, p. 14). Su questo sfondo, il suo volume è un contributo fondamentale, perché propone un ragionamento articolato che mostra i presupposti teorici, la valenza epistemologica e le potenzialità conoscitive (ma anche esplicative e politiche) del gioco in ambito geografico – il tutto nella forma che è propria della trasmissione del sapere accademico, e dunque più accettabile anche da chi, sul gioco, nutre qualche pregiudizio: quella del libro.

Quando ho cominciato a lavorare a HACKERARE M0N0P0L1 non avevo piena consapevolezza delle potenzialità della geografia ludica, ma solo una vaga intuizione del fatto che fosse un oggetto interessante con cui trafficare, soprattutto per muoversi in una direzione che da sempre considero un imperativo morale per chiunque lavori in ambito accademico: la divulgazione. Con questo termine intendo genericamente la diffusione delle conoscenze generate dentro la sfera universitaria al di fuori della ristretta cerchia accademica: verso semplici cittadini e cittadine; mondo dell'informazione, delle professioni, della politica e delle politiche pubbliche; studenti, studentesse e insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado. Divulgare è un'azione che si situa nel campo di quella che abbiamo imparato a chiamare ‘terza missione’ dell'università, verso cui l'attenzione, negli ultimi anni, è progressivamente cresciuta, ma che, nonostante ciò, rimane indubbiamente ancillare rispetto alle altre due missioni (insegnamento e ricerca). Divulgare attraverso un *serious game* era per me solo un modo per approcciare la terza missione in forme più popolari e meno elitarie di quelle usuali, capaci quindi di intercettare gruppi e soggetti con i quali è possibile entrare in relazione quasi solamente mobilitando, come il gioco fa, il divertimento, la partecipazione attiva e la curiosità.

Ora so, dopo aver letto il libro di Marco Picone, che la geografia ludica è ben più di questo. È una postura complessiva verso il sapere geografico, che apre alla sperimentazione e all'innovazione: “Una geografia ludica non è evasione, ma esplorazione: invita a restare nella realtà, ma da prospettive sempre nuove. Ogni forma di sapere geografico trarrebbe giovamento dal diventare un po' più ludica” (p. 46). E, in questo quadro, ha una valenza ampia, che tracima anche nella sfera politica, in cui il gioco, lungi dall'essere un linguaggio minore, è invece una “grammatica alternativa” (p. 61).

Quando mi sono imbarcato nella creazione di HACKERARE M0N0P0L1, il mio ingaggio con la geografia ludica era ancora troppo ingenuo, troppo estemporaneo, troppo raffazzonato per poterne sfruttare appieno le potenzialità. E la mia decisione di dedicarmi a quel gioco era stata essenzialmente irriflessiva ed emozionale, estranea a qualsiasi pensiero strutturato su obiettivi generali e percorsi di valorizzazione. Mi sembrava un'idea originale per fare un po' di divulgazione. Punto e basta. Ma, come sempre, ogni esperienza di ricerca è anche un percorso di apprendimento personale, che trova qui e là occasioni di sistematizzazione e di riflessione critica. Così, oggi, dopo essermi immerso più a fondo nella geografia ludica anche grazie al libro di Marco Picone, posso sostenere che, forse, dedicarmi a HACKERARE M0N0P0L1 è stato qualcosa di più di quanto preventivato inizialmente, ossia un modo per esplorare una sorta di 'politica dell'alternativa' in ambito accademico. Così come, in una società orientata all'iper-efficienza e al produttivismo, il gioco può rappresentare uno spazio prezioso di pausa, un momento di distacco, gratuito e leggero, ma generativo, qualcosa di simile può avvenire nell'ambiente universitario. Qui, anche la geografia più orientata verso il pensiero critico è spesso intrappolata dentro i meccanismi e le narrazioni di quella che si suole definire la 'torsione neoliberale' dell'università, in cui si producono e riproducono logiche competitive, incentivi perversi, valorizzazioni e svalorizzazioni selettive, creando convergenze forzate verso ciò che si ritiene 'conti davvero' (pubblicazioni internazionali, progetti europei, temi e approcci dominanti, reti globali). In questo quadro, coltivare la geografia ludica può essere un modo per mettere in pratica una vera alternativa radicale rispetto a queste convergenze forzate. Per esempio, perché si produce uno scartamento rispetto alle prassi ordinarie di funzionamento dell'accademia e delle sue valutazioni castranti; e perché si dà vita a uno spazio fluido che rompe la compartimentarizzazione delle tre missioni dell'accademia, con il suo essere tanto una forma di ricerca (applicata, ma anche teorica), uno strumento per potenziare l'insegnamento e un mezzo per dare vita a forme (popolari) di terza missione.

Chi, dunque, me lo ha fatto fare? Nessuno. Ed è questo il punto. Fare geografia ludica significa, come scrive sempre Marco Picone, costruire una grammatica alternativa, che può riguardare anche le forme della ricerca accademica in ambito geografico. È una "politica della possibilità che non chiede di scegliere tra serietà e leggerezza, ma di riconoscere che la leggerezza può essere la forma più radicale della serietà" (p. 61). E, aggiungerei, che trova il proprio valore nel carattere radicalmente 'disinteressato' e nello scartamento ridotto rispetto ai binari delle prassi accademiche dominanti, che configura forme eterodosse – popolari e non elitiste – di produzione e trasmissione del sapere.

Bibliografia

- Chiodelli F., La Boria E., Bagnoli L. (2025). HACKERARE M0N0P0L1: un serious game sulla questione abitativa e le trasformazioni urbane. *Rivista Geografica Italiana*, 132(4): 117-132. DOI: 10.3280/rgioa4-2025oa21693.
- Picone M. (2026). *Spazi giocati. Per una geografia ludica*. Milano: Guerini.

Benedetta Masiani*, Jacopo Ammendola**

*La città si gioca davanti a scuola.
Gli intorni scolastici come dispositivi di riattivazione ludica
dello spazio pubblico*

A che cosa serve davvero lo spazio davanti a una scuola? Per molto tempo, almeno implicitamente, abbiamo risposto a questa domanda in modo piuttosto povero: serve ad arrivare, a fermarsi, a far scendere i bambini dall'auto, a regolare l'ingresso e l'uscita. Uno spazio di servizio, insomma. Una specie di anticamera funzionale dell'edificio scolastico, da attraversare in fretta e da governare soprattutto attraverso divieti, transenne, parcheggi provvisori, agenti della municipale, qualche cartello e molta pazienza.

Eppure, chiunque abbia sostato anche solo pochi minuti davanti a una scuola sa che lì accade molto di più. Ogni mattina e ogni pomeriggio si produce una piccola scena urbana: bambine e bambini che corrono, genitori che si cercano con lo sguardo, insegnanti che trattengono una conversazione sulla soglia, nonni che aspettano, biciclette appoggiate male, zaini trascinati, saluti, piccoli conflitti, improvvise alleanze, corpi che occupano lo spazio senza chiedere troppo permesso. Prima ancora di essere un edificio, la scuola è una presenza urbana. E questa presenza non comincia al portone: comincia molto prima, nello spazio che le sta intorno: l'intorno scolastico, appunto.

È a partire da questa evidenza quotidiana, spesso trascurata proprio perché ordinaria, che questo contributo propone di guardare agli intorni scolastici non solo come spazi da mettere in sicurezza, ma come micro-infrastrutture pubbliche capaci di riattivare pratiche ludiche, forme di autonomia infantile e usi collettivi dello spazio urbano. In questa soglia tra scuola e città, abituale e apparentemente minore, si può forse riconoscere una delle occasioni più concrete per riportare il gioco fuori dai recinti specializzati del playground e dentro lo spazio del quotidiano.

* Dipartimento di Architettura, Università di Firenze, Via della Mattonaia 8, 50121 Firenze, benedetta.masiani@unifi.it.

** Centro di Competenza per la Sostenibilità, Libera Università di Bolzano, Piazza Università 1, 39100 Bolzano, jacopo.ammendola@unibz.it.

Questi ‘intorni’ fatti di strade, marciapiedi, piazze, slarghi, piccoli spazi residuali prossimi agli accessi, sono oggi oggetto di un’attenzione crescente. Da un lato entrano nel dibattito sulle politiche urbane attraverso strade scolastiche, piazze scolastiche, chiusure temporanee al traffico, interventi tattici e pedonalizzazioni. Dall’altro lato, diventano un terreno concreto di sperimentazione, il luogo in cui si misurano gesti progettuali anche molto minuti: superfici colorate, arredi leggeri, alberature, sedute, dispositivi di rallentamento. Piccoli interventi, più o meno riusciti, che provano a rendere meno ostili spazi pensati per decenni quasi esclusivamente come infrastrutture per l’automobile (Ammendola e Masiani, 2026).

La sicurezza è certamente il punto di partenza più evidente, e forse anche il più urgente: rendere meno pericolosi gli intorni scolastici è una cosa giusta, quasi ovvia. Il punto, però, è che se leggiamo questi interventi soltanto come misure di sicurezza stradale o di mobilità sostenibile, perdiamo la parte più interessante della questione. Perché gli spazi davanti alle scuole sono luoghi in cui si può imparare qualcosa della città: si impara chi ha diritto a occuparla, quali forme di sosta, movimento, relazione e gioco vengono rese possibili o, al contrario, scoraggiate.

E forse anche disimparare qualcosa. Disimparare, per esempio, che la strada appartiene ‘naturalmente’ alle automobili; che l’infanzia debba essere protetta separandola; che il gioco abbia bisogno sempre di un recinto, di un’attrezzatura omologata, di una destinazione funzionale già definita. Disimparare, insomma, quella grammatica urbana che ha progressivamente espulso tanto il gioco quanto le bambine e i bambini dallo spazio pubblico ordinario, confinandoli in luoghi appositamente progettati: nei playground, nei giardini attrezzati, nelle aree dedicate, dove la loro presenza è consentita proprio perché già prevista, regolata e separata dal resto della vita urbana. In questo senso, la scuola può diventare il punto da cui il gioco evade, torna a prendere spazio e si diffonde in modo capillare nella città, non come eccezione concessa, ma come pratica ordinaria di presenza, esplorazione e cittadinanza.

Questa prospettiva trova un riferimento importante nel lavoro di Francesco Tonucci, che con *La città dei bambini* (1996) ha contribuito a spostare il discorso dall’idea di spazi ‘per’ l’infanzia alla possibilità di ripensare la città ‘a partire’ dall’infanzia, assumendo bambine e bambini come indicatori sensibili della qualità urbana. In una direzione più esplicitamente progettuale, il volume di Paolo Pileri, Cristina Renzoni e Paola Savoldi, *Piazze scolastiche* (2022), offre una sorta di atlante operativo delle configurazioni possibili degli intorni scolastici, riconoscendo nello spazio davanti alla scuola un luogo ad alto potenziale urbano, educativo e relazionale.

Nel panorama internazionale molte città stanno già operando sugli intorni scolastici con programmi e interventi di diversa natura. Parigi ha lavorato sulle *Rues aux écoles*, intrecciando sicurezza, pedonalizzazione, adattamento climatico e

demineralizzazione dei suoli. Barcellona, con *Protegim les escoles* e poi con *Entornos escolares*, ha trasformato gli accessi scolastici in luoghi prioritari del progetto urbano, provando a ridurre traffico, rumore e inquinamento e a restituire spazio alla socialità. Milano, con il programma *Piazze aperte per ogni scuola* ha portato questa riflessione dentro una cornice di urbanistica tattica e partecipativa, orientata a trasformare gli spazi prossimi agli ingressi scolastici in luoghi più sicuri, accessibili e abitabili (Figg. 1 e 2). Anche in altre città italiane, da Bologna (Figg. 3 e 4) a Torino fino a Roma, il tema sta progressivamente uscendo dalla dimensione episodica per entrare in una cornice più riconoscibile di politiche urbane.



Fonte: AMAT.

Fig. 1 - Piazza Spoletto Venini, Milano. Intervento di pedonalizzazione

È qui che il gioco diventa una chiave di lettura importante. Non il gioco come oggetto da collocare, ma il gioco come possibilità. Non il playground come soluzione automatica, ma la ludicità come qualità latente dello spazio. In questo senso, gli interni scolastici possono essere letti come luoghi in cui il gioco non si aggiunge semplicemente allo spazio ma, in coerenza con il volume di Marco Picone *Spazi giocati* (2025), ne perturba l'ordine, facendo emergere usi, tempi e relazioni non del tutto previsti.



Fonte: AMAT.

Fig. 2 - Piazza Spoleto Venini, Milano. Schemi della proposta di pedonalizzazione. Prima e dopo

Una strada davanti a una scuola, quando viene sottratta anche solo temporaneamente all'automobile, non libera soltanto metri quadrati: libera tempo, attenzione, movimento, relazione e immaginazione. L'attesa può diventare permanenza, il passaggio può diventare incontro, un segno a terra può diventare un percorso, una seduta può diventare un presidio, un marciapiede più largo un campo da calcio.

Il gioco richiede spazio, certo. Ma richiede anche fiducia e forse perfino un po' di coraggio. Fiducia nei bambini e nelle bambine, nella loro capacità di interpretare lo spazio, di inventare regole, di usare i margini, di stare nella città senza che ogni gesto sia anticipato da una funzione. Coraggio da parte degli adulti, chiamati a tollerare una certa quota di imprevedibilità. Coraggio da parte delle amministrazioni, che dovrebbero imparare a non confondere la sicurezza con il controllo. E, più in generale, una cultura urbana capace di accettare che uno spazio pubblico possa essere buono proprio perché non è interamente programmato.

Questo cambio di sguardo trova oggi un possibile riscontro anche nella recente emersione, in particolare a Dublino e Barcellona, di strumenti di pianificazione esplicitamente dedicati al gioco, come i *Play Plan*, che provano a spostare la questione dal singolo spazio attrezzato a una visione più ampia, diffusa e sistemica della città come ambiente ludico (Masiani e Ammendola, 2025).

Parlare di interni scolastici come spazi ludici significa allora fare uno spostamento apparentemente piccolo, ma in realtà radicale: significa passare dalla domanda “dove mettiamo i giochi?” a “quali condizioni rendono possibile il gioco?”. La risposta spesso risiede in condizioni minime: meno traffico, più continuità pedonale, superfici attraversabili, ombra, vegetazione, sedute non troppo prescrittive, tempi meno compressi, possibilità di sostare senza sentirsi fuori posto. Uno spazio ludico non è uno spazio pieno di giochi, è uno spazio che consente e accoglie il gioco. Uno spazio, cioè, che combina accessibilità, sicurezza reale e percepita, possibilità di sosta, libertà d'uso, margini di appropriazione e la presenza dell'altro.

Questa distinzione ha anche una dimensione politica. Il gioco nello spazio pubblico non riguarda soltanto l'infanzia, così come gli interni scolastici non riguardano soltanto la scuola. Riguardano il modo in cui una città distribuisce valore, attenzione, legittimità. La presenza delle bambine e dei bambini nello spazio pubblico costringe la città a rallentare, a negoziare, a fare i conti con corpi e tempi che non coincidono con quelli della produttività, del consumo, dello spostamento efficiente. In questo senso, gli spazi davanti alle scuole possono diventare piccoli dispositivi di giustizia spaziale: non perché risolvano da soli le disuguaglianze urbane, ma perché rendono visibile una domanda elementare: chi ha diritto alla strada? Chi ha diritto alla città?



Fonte: Margherita Caprilli - 1Cinquantesimo per Fondazione IU Rusconi Ghigi.

Fig. 3 - Via Procaccini, Bologna. Intervento di pedonalizzazione

L'intorno scolastico, da questo punto di vista, è una soglia privilegiata. Non perché debba farsi carico da solo della trasformazione della città ma perché davanti alla scuola si addensano quotidianamente responsabilità diverse: famiglie, insegnanti, bambine bambini, residenti, associazioni, commercianti, amministratori. È uno dei pochi luoghi in cui la città può essere osservata a partire da chi la attraversa ogni giorno in una condizione insieme fragile e potentissima: quella di chi sta imparando ad abitarla.

Forse è proprio questo il punto. Gli spazi davanti alle scuole ci obbligano a chiederci non solo come ci si arriva, ma quale città si incontra prima ancora di entrarci. Una città impaziente, congestionata, rumorosa, organizzata attorno alla fretta? Oppure una città che, almeno in certi punti e in certi momenti, accetta di sospendere l'ovvio, di rallentare, di fare spazio ad altri modi di esserci?

La domanda iniziale, allora, può essere formulata in modo ancora più esplicito: gli interni scolastici possono diventare una testa di ponte per reintrodurre il gioco diffuso nella città contemporanea? Possono aiutarci a superare la separazione tra spazio educativo e spazio urbano, tra protezione e autonomia, tra sicurezza e immaginazione? Ovviamente non esiste una risposta assoluta. Dipende da come questi interventi vengono pensati, progettati, mantenuti e abitati. Se resteranno dispositivi settoriali di mobilità, miglioreranno forse gli accessi scolastici, e non sarebbe poco, ma difficilmente cambieranno la cultura dello spazio pubblico. Se invece saranno assunti come occasioni per ripensare la relazione tra infanzia, strada e vita quotidiana, potranno aprire un campo più ampio: quello di una città che torna a riconoscere nel gioco una forma di conoscenza, di relazione e di cittadinanza.

Le molte sperimentazioni contemporanee dimostrano che il gioco può riemergere nelle pieghe della città ordinaria. Ora che sappiamo che è possibile, non resta che farlo diventare una pratica consolidata: davanti a ogni scuola, in ogni quartiere, in ogni città. Perché la città non deve essere soltanto attraversata o regolata, ma anche esplorata, condivisa e naturalmente giocata.



Fonte: Margherita Caprilli - 1Cinquantesimo per Fondazione IU Rusconi Ghigi.

Fig. 4 - Via Procaccini, Bologna. Inaugurazione della piazza scolastica

Bibliografia

- Ammendola J., Masiani B. (2026). Liveable school surroundings: Italian tactical urbanism for community-friendly public spaces. *Sustainability*, 18(3): 1487. DOI: 0.3390/su18031487.
- Masiani B., Ammendola J. (2025). Designing a playable city: New planning tools for the twenty-first century. In: Pisano C., De Luca G., a cura di, *Selected articles from the International Conference on Designing in Disorder: Urbanpromo 2024*. Cham: Springer.
- Picone M. (2025). *Spazi giocati: Per una geografia ludica*. Milano: Guerini.
- Pileri P., Renzoni C., Savoldi P. (2022). *Piazze scolastiche: Reinventare il dialogo tra scuola e città / School squares: Reinventing the dialogue between school and city*. Mantova: Corraini.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini: Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.

Marco Picone*

Stare al gioco

L'occasione di discutere *Spazi giocati*, per la quale ringrazio sinceramente il comitato editoriale della *Rivista geografica italiana*, mi consente di tornare a riflettere su un tema che mi è caro non soltanto sul piano affettivo, ma anche su quello scientifico: il gioco. I contributi raccolti in questo forum affrontano infatti il fenomeno ludico da prospettive differenti (geografiche, urbanistiche, pedagogiche, artistiche, economiche) mostrando come esso sfugga a definizioni univoche e possa essere interrogato attraverso strumenti teorici e metodologici molto diversi. Se il forum dimostra qualcosa, è che il gioco possiede una notevole capacità mimetica: assume forme diverse a seconda dello sguardo che lo osserva. Una caratteristica che, probabilmente, condivide con molti concetti geografici di successo.

Questa pluralità di prospettive non rappresenta però una frammentazione del dibattito. Al contrario, sembra confermare una delle intuizioni che attraversano *Spazi giocati*: il gioco non costituisce una pratica marginale o residuale, confinata al tempo libero e all'intrattenimento (o peggio ancora alla sola infanzia), ma una modalità attraverso cui individui e gruppi producono significati, costruiscono relazioni e attribuiscono nuovi usi agli spazi che abitano. In altre parole, il gioco non si limita ad accadere nello spazio, ma contribuisce a produrlo.

Tra i diversi contributi che animano questo forum, alcuni hanno scelto di confrontarsi soprattutto con questa sfida teorica, interrogandosi sulle potenzialità e sui possibili sviluppi del concetto stesso di spazio giocato. Sono particolarmente grato a questi affondi teorici, poiché sono consapevole che la mia proposta di rilettura di Lefebvre e l'introduzione di una nuova categoria di spazi potrebbe generare più di qualche discussione. Non mi ritengo, naturalmente, depositario di una verità teorica particolarmente innovativa, ma ho provato ad avviare un 'gioco nel gioco', forzando volutamente i quadri teorici di Lefebvre e mescolandoli con la letteratura scientifica sulla *game science*. Chi tra gli autori e autrici dei contributi

* Università di Palermo, Dipartimento di Architettura, Viale delle Scienze 14, 90128 Palermo, marco.picone@unipa.it.

in questo forum ha deciso di 'stare al gioco' ha colto pienamente il senso della mia proposta.

Una conclusione rassicurante si avrebbe se tali contributi convergessero verso una definizione più precisa degli spazi giocati. Fortunatamente non è così. Piuttosto, essi ne mettono in evidenza nuove sfaccettature, complicandone il quadro interpretativo. Il che, per chi si occupa di ricerca, è spesso un risultato più interessante delle semplificazioni. Come accade ai giochi meglio riusciti, anche le categorie teoriche tendono talvolta a produrre effetti che eccedono le intenzioni dei loro autori.

Un secondo insieme di contributi richiama invece l'attenzione sulla capacità del gioco di trasformare temporaneamente i luoghi e le pratiche che li attraversano. In questi casi, il gioco appare come una forma di sperimentazione: sospende regole consolidate, apre possibilità inattese, consente di osservare spazi familiari da prospettive insolite. Che si tratti di contesti urbani, di pratiche artistiche o di esperienze progettuali, emerge con forza l'idea che il gioco non sia soltanto un'attività svolta all'interno di uno spazio, ma una modalità di relazione capace di modificarne significati e percezioni.

Questa prospettiva risulta particolarmente interessante perché introduce una tensione che attraversa, in forme diverse, l'intero forum. Da un lato troviamo il gioco come oggetto di studio; dall'altro il gioco come strumento di intervento. Nel primo caso si cerca di comprendere come il gioco produca spazio; nel secondo si utilizza il gioco per trasformare spazi esistenti, favorire processi partecipativi, stimolare forme di progettazione condivisa o immaginare scenari alternativi. Si tratta di approcci differenti, ma non necessariamente contrapposti. Anzi, una delle sfide più promettenti per la geografia ludica potrebbe consistere proprio nel mantenere aperto il dialogo tra queste due dimensioni.

Anche i contributi che affrontano il tema della didattica mostrano come il gioco possa assumere funzioni molteplici. In questo caso, esso emerge soprattutto come metodologia educativa, capace di favorire coinvolgimento, apprendimento e partecipazione. Pur collocandosi in parte su un piano diverso rispetto alle riflessioni teoriche o progettuali, tale prospettiva dialoga pienamente con *Spazi giocati*, che non contiene soltanto una riflessione teorica ma anche proposte operative per portare i giochi all'interno della didattica della geografia, a qualsiasi età.

Nel loro insieme, i contributi raccolti in questo forum suggeriscono che la geografia ludica non debba essere intesa come una nicchia specialistica dedicata allo studio dei giochi. Al contrario, essa può essere vista come una prospettiva capace di mettere in relazione fenomeni molto diversi tra loro: pratiche educative, processi partecipativi, progettazione urbana, performance artistiche, costruzione di comunità, esperienze immersive. Il gioco diventa così una lente attraverso cui osservare la produzione dello spazio e, allo stesso tempo, uno strumento attraverso cui immaginare spazi differenti.

Se vi è però un *fil rouge* che accomuna tutti i contributi qui raccolti, non è tanto una particolare definizione di gioco, quanto il riconoscimento della sua natura generativa. Ciascun autore e ciascuna autrice, da prospettive differenti, mostra infatti come il gioco produca qualcosa che prima non c'era: una relazione, una comunità, una conoscenza, un uso inedito dello spazio, un modo diverso di interpretare un luogo. In questo senso, il gioco appare non tanto una parentesi separata dalla vita sociale, quanto piuttosto una delle forme attraverso cui la società sperimenta se stessa.

Forse è proprio questa la riflessione che porto con me al termine della lettura del forum. Quando ho iniziato a lavorare su *Spazi giocati*, il mio obiettivo era contribuire a costruire un dialogo tra geografia e *game science*. I contributi qui raccolti mostrano che quel dialogo può estendersi ben oltre i confini di questi due campi. E se il concetto di spazio giocato si è rivelato capace di generare discussioni, interpretazioni e applicazioni che vanno oltre quelle immaginate originariamente dal suo autore, non posso che considerarlo la conferma che valeva la pena iniziare questo gioco.