

Il gioco come veicolo di inclusione e trasformazione: il Progetto *Micropolis*

Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Enza Manila Raimondo
Università degli Studi di Enna KORE

Riassunto: Il presente contributo esamina il ruolo del gioco come catalizzatore di cambiamento nei contesti educativi, focalizzandosi su una ricerca svolta dall'Università di Enna "Kore" nell'ambito del *Progetto Micropolis*. Quest'ultimo, attuato in aree della Sicilia caratterizzate da profonde disuguaglianze sociali, mira a contrastare la povertà educativa attraverso la creazione di micro-spazi dedicati all'infanzia. Adottando un approccio partecipativo, la ricerca esplora come le pratiche ludiche innovative possano favorire l'inclusione sociale e l'*empowerment* individuale. I risultati preliminari confermano il ruolo centrale del gioco nel promuovere lo sviluppo globale del bambino, potenziando competenze cognitive, emotive e relazionali, e contribuendo a generare cambiamenti educativi e sociali significativi nelle comunità coinvolte.

Parole chiave: gioco educativo; inclusione; approccio ludico; sviluppo globale; *empowerment*.

Abstract: This paper examines the role of play as a catalyst for change in educational contexts, focusing on research carried out by the University of Enna "Kore" within the framework of the *Micropolis Project*. The latter, implemented in areas of Sicily characterized by deep social inequalities, aims to combat educational poverty through the creation of micro-spaces dedicated to early childhood. Taking a participatory approach, the research explores how innovative playful practices can foster social inclusion and individual empowerment. Preliminary results confirm the central role of play in promoting children's overall development, enhancing cognitive, emotional and relational skills, and helping to generate meaningful educational and social change in the communities involved.

Keywords: educational play; inclusion; playful approach; global development; empowerment.

1. Il ruolo del gioco nello sviluppo integrale del bambino

Il gioco si presenta come un elemento cardine dello sviluppo umano, un'esperienza in cui apprendimento e crescita personale si intrecciano in un processo continuo di scoperta, trasformazione e significazione. La sua rilevanza nel percorso educativo e formativo è unanimemente riconosciuta dalla ricerca scientifica (Digennaro, 2019; Ligabue, 2020; Bobbio, Bondioli, 2019); e dalle istituzioni internazionali che ne sottolineano il valore imprescindibile nel favorire lo sviluppo bio-psico-sociale del bambino. Studi consolidati dimostrano che il

gioco non è soltanto un'attività spontanea, ma una dimensione educativa essenziale (Cera, 2009), capace di stimolare l'apprendimento e il progresso cognitivo (Vygotskij, 1981), motorio, sociale ed emotivo, con un impatto particolarmente significativo durante l'età evolutiva (Winnicott, 1971). Piaget (1956) chiarisce come il bambino costruisca la conoscenza attraverso l'azione concreta, sperimentando direttamente materiali reali e oggetti fisici prima di sviluppare la capacità di astrazione. Questo rapporto indissolubile tra esperienza e apprendimento trova una conferma significativa nella Convenzione ONU sui diritti del fanciullo (1989, 2006), che riconosce il gioco come un diritto fondamentale, a prescindere dalle sue condizioni fisiche, sociali o funzionali. Da questa visione emerge il ruolo del gioco non solo come pratica esperienziale, ma come strumento educativo universale che accompagna il bambino nella costruzione della propria identità e del proprio rapporto con il mondo (Di Franco, 2018; Sgambelluri, 2015).

Secondo Chiappetta Cajola (2012), il gioco rappresenta un'esperienza fondamentale che permette ai bambini di vivere situazioni concrete, acquisire e sviluppare abilità motorie e cognitive, e consolidare competenze sociali essenziali. Escludere un bambino da questa dimensione significa privarlo di opportunità cruciali per la sua crescita e il suo sviluppo globale. Il gioco, infatti, è molto più di una semplice attività ricreativa: è uno spazio privilegiato in cui il bambino esprime il proprio mondo interiore, comunica emozioni, costruisce relazioni significative e apprende a interagire con il mondo circostante. Attraverso l'attività ludica, si creano le condizioni per lo sviluppo di competenze fondamentali per la socializzazione, la comunicazione e il rafforzamento del senso di sé. Non sorprende che l'esperienza del gioco, nel corso della storia, abbia suscitato l'interesse di numerose discipline, ciascuna delle quali ha offerto una chiave interpretativa specifica, strettamente legata al proprio paradigma teorico, nonché al contesto storico e culturale di riferimento (Staccioli, 2010).

Lo studio del fenomeno ludico si presenta, pertanto, come un tema complesso e sfaccettato, collocandosi al crocevia di ambiti disciplinari quali la pedagogia, la psicologia, la sociologia e l'antropologia. Ciascun approccio ha apportato contributi significativi, definendo aspetti peculiari del gioco e approfondendone la comprensione attraverso prospettive teoriche e metodologiche complementari, in grado di restituire la poliedricità di questa dimensione

esperienziale. La pedagogia attribuisce al gioco una valenza formativa insostituibile, riconoscendolo come uno spazio di apprendimento multidimensionale; la psicologia, dal canto suo, ne mette in luce il potenziale terapeutico, sottolineando come esso favorisca il benessere emotivo. Anche la sociologia ha approfondito il ruolo del gioco, osservando come il progressivo aumento del tempo libero nella società contemporanea lo abbia trasformato in un'esperienza sempre più significativa e complessa, ponendolo come spazio di socializzazione e crescita collettiva; infine, l'antropologia mette in luce la funzione del gioco come linguaggio universale che attraversa epoche e culture, mentre la linguistica osserva il gioco come uno strumento che favorisce l'acquisizione del linguaggio e il rafforzamento delle competenze comunicative. In questa prospettiva, il gioco si configura anche come un potente strumento di integrazione interculturale, capace di creare spazi di dialogo e favorire il superamento delle barriere culturali (Di Modica, Di Rienzo & Mazzini, 2005).

La centralità del gioco nello sviluppo umano si riflette sia nelle pratiche educative che nel sistema legislativo italiano il cui quadro normativo, eterogeneo e in evoluzione, orienta le scelte metodologiche di insegnanti, formatori e ricercatori verso approcci educativi integrati e multidimensionali. Tale prospettiva ha favorito l'elaborazione di percorsi formativi e di ricerca ispirati a una pluralità di modelli teorici, arricchendo le pratiche didattiche e ampliando gli orizzonti conoscitivi. Il dialogo tra teoria e prassi non solo valorizza il gioco come esperienza universale, ma lo riconosce come una pratica educativa indispensabile, in grado di promuovere lo sviluppo integrale del bambino e di rispondere efficacemente alle sfide di una società in continua trasformazione.

A partire dalle premesse delineate, si presentano alcuni risultati preliminari di una ricerca attualmente in corso, svolta dal gruppo di ricerca di Didattica e Pedagogia Speciale del Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione dell'Università di Enna "Kore". La ricerca, inserita nel contesto di un progetto volto alla promozione di prassi pedagogiche innovative e inclusive, mira alla progettazione e alla realizzazione di un intervento socio-educativo capace di generare ricadute significative su soggetti fragili, spesso esposti a situazioni di marginalità spaziale e sociale.

2. Il Progetto Micropolis: modelli educativi e approccio ludico

Si è evidenziato come il gioco, ben oltre la sua apparente natura di semplice “passatempo” o momento di svago e divertimento, sia un'esperienza educativa e formativa imprescindibile, soprattutto nella prima infanzia. Esso si configura come un contesto privilegiato per favorire la crescita complessiva del bambino, integrando esperienze di apprendimento, socializzazione e scoperta. Lungi dall'essere un'azione marginale, quindi, il gioco si rivela un elemento chiave del processo educativo, capace di promuovere uno sviluppo armonico e multidimensionale dell'individuo.

In ambito educativo e pedagogico, studiosi di riferimento come Pikler (2015), Montessori (1953) e Steiner (2009) hanno dedicato la loro ricerca e pratica alla progettazione di attività educative che promuovessero lo sviluppo globale del bambino, conferendo al gioco un ruolo di primaria importanza e riconoscendolo come un elemento essenziale e insostituibile nel processo formativo. Nei loro approcci, difatti, il gioco è stato elevato a strumento cardine per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze cognitive, motorie e relazionali, nonché per la costruzione di significati e la creazione di legami profondi con il mondo circostante. Radicati in una concezione olistica dell'infanzia, questi studiosi hanno sottolineato come il gioco rappresenti una pratica educativa di straordinario valore, in grado di stimolare l'autonomia e la creatività, di favorire le interazioni sociali e di promuovere un apprendimento autentico e partecipativo.

Nel pensiero di Pikler, il gioco libero e il movimento spontaneo sono considerati fondamentali per lo sviluppo cognitivo, motorio ed emotivo, consentendo al bambino di esplorare il proprio corpo e l'ambiente circostante in sicurezza e autonomia. In questa prospettiva, il ruolo dell'adulto si configura come quello di un osservatore rispettoso, che interviene solo quando strettamente necessario, creando un contesto che favorisca il gioco spontaneo e l'iniziativa personale. Parallelamente, Montessori ha posto il gioco al centro del processo di apprendimento, integrandolo in un sistema educativo che privilegia l'interazione autonoma con materiali appositamente progettati. Il gioco, per Montessori, è una forma di lavoro del bambino, un'attività strutturata ma libera che consente di sviluppare competenze sensoriali, cognitive e motorie attraverso il fare attivo, in un ambiente ordinato e stimolante che favorisce l'indipendenza e il senso di responsabilità. Steiner enfatizza il valore immaginativo e creativo

del gioco, vedendolo come uno strumento privilegiato per nutrire la fantasia e il pensiero simbolico. Attraverso l'uso di materiali semplici e non strutturati, i bambini sono incoraggiati a creare mondi immaginativi, in cui esplorano le loro emozioni e sviluppano capacità relazionali e di risoluzione dei problemi. In questo approccio, il gioco diviene anche un mezzo per stabilire una connessione profonda con la natura e con i ritmi della vita, in un contesto educativo che privilegia bellezza, armonia e continuità. Un tratto comune a questi modelli educativi è la consapevolezza del ruolo relazionale del gioco, che si manifesta sia nelle interazioni tra pari sia nella qualità del rapporto con l'adulto. L'educatore, in tutti e tre i modelli, non è mai un semplice supervisore, ma una figura di riferimento che crea le condizioni per un apprendimento autentico, rispettando i tempi e i bisogni di ciascun bambino. In tale cornice teorica si colloca il *Progetto Micropolis*, promosso dalla Fondazione Nazionale "Con i Bambini" nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e coordinato dal "Consorzio Solidalia Soc. Coop. Soc. Onlus". Si tratta di un progetto triennale, tuttora in corso che vede il coinvolgimento di 18 partner, tra cui l'Università degli Studi Kore di Enna per l'azione di ricerca scientifica educativo-antropologica. Questo progetto trae ispirazione dagli approcci pedagogici sopra citati per intervenire in contesti segnati da marcate disuguaglianze sociali ed educative, nonché da una frammentazione e discontinuità dei servizi rivolti alla prima infanzia. Proponendosi come un modello integrato di inclusione e trasformazione educativa, fondato su interventi socio-educativi mirati a favorire il cambiamento e promuovere l'inclusione, *Micropolis* si radica nelle periferie siciliane di Marsala, Mazara del Vallo e Agrigento, territori segnati da profonde carenze nei servizi educativi e da una limitata offerta di opportunità per i minori. Per far fronte a queste criticità, il progetto ha promosso la creazione di tre micro-spazi educativi concepiti per soddisfare in maniera organica e sistematica i bisogni specifici dei bambini e delle loro famiglie. Questi spazi, attivi cinque giorni a settimana, rappresentano luoghi di apprendimento e inclusione, accogliendo circa 230 bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, con un'attenzione particolare rivolta ai minori a rischio di emarginazione sociale o privati dell'accesso ai servizi educativi tradizionali. Il gioco rappresenta il fulcro di questa esperienza educativa, non relegato a una dimensione ricreativa, ma riconosciuto come una pratica pedagogica complessa che favorisce esperienze significative e il benessere globale dei bambini. Integrato da laboratori di

psicomotricità, attività espressive e percorsi di *outdoor education*, esso si configura come uno strumento educativo multidimensionale. In questo contesto, il gioco supera la sua funzione tradizionale, divenendo un potente veicolo di inclusione e sviluppo, capace di stimolare capacità cognitive e potenziare competenze emotive, sociali e relazionali, rispondendo con efficacia alle complesse esigenze dei contesti educativi.

2.1 Metodo e obiettivi della ricerca

La ricerca condotta nell'ambito del *ProgettoMicropolis* si fonda su un approccio *interpretativista* (Mertens, 1998) e *partecipativo*, finalizzato a promuovere l'inclusione sociale e la giustizia educativa, coinvolgendo attivamente operatori/educatori, bambini e famiglie come co-costruttori di significati e pratiche educative. Questo orientamento dialogico e collaborativo non si limita a descrivere i contesti, ma mira a trasformarli, ponendo il gioco al centro della riflessione pedagogica come strumento chiave per rispondere ai complessi bisogni socio-educativi delle comunità.

Le azioni di ricerca-intervento integrate in *Micropolis* perseguono una duplice finalità: da un lato, l'implementazione di interventi educativi innovativi; dall'altro, la costruzione di un modello di *welfare* comunitario orientato alla trasformazione sociale, che unisce la risposta ai bisogni individuali alla creazione di una rete solidale e resiliente. In questa prospettiva, il gioco si afferma come leva strategica di *empowerment*, capace di integrare dimensioni pedagogiche, relazionali e collettive, incentivando la partecipazione attiva di bambini e famiglie. Le attività realizzate – dai laboratori espressivi alle pratiche di *outdoor education*, fino ai giochi cooperativi – si distinguono per il loro potenziale trasformativo, offrendo opportunità di apprendimento e crescita modellate sulle specificità culturali e sulle esigenze dei contesti locali.

2.2 Le fasi della ricerca

La ricerca, tuttora in corso, si struttura in tre fasi operative, ciascuna finalizzata a indagare e trasformare le dinamiche educative connesse alle attività ludiche. L'adozione di una

metodologia partecipativa, che privilegia il coinvolgimento attivo di bambini, operatori e famiglie, promuove un processo dialogico e inclusivo, capace non solo di approfondire le pratiche educative esistenti, ma anche di generare un sapere condiviso, sia teorico che pratico. Questo approccio, fondato sull'interazione e sulla co-costruzione, non si limita a osservare i contesti, ma si propone di sviluppare modelli trasferibili e adattabili a situazioni analoghe, garantendo coerenza metodologica e un forte legame con i bisogni espressi dai partecipanti.

Prima fase: osservazione, descrizione e analisi delle proposte educative. La fase iniziale è stata caratterizzata da un processo di osservazione partecipata e di analisi qualitativa delle attività svolte nei micro-spazi educativi di Agrigento, Marsala e Mazara del Vallo. Questo approccio, fondato su un confronto continuo con gli operatori, ha consentito di far emergere i molteplici significati attribuiti al gioco nei diversi contesti locali, offrendo una lettura più approfondita del suo ruolo nelle pratiche educative e della sua capacità di rispondere ai bisogni espressi dai partecipanti. Attraverso strumenti quali griglie di osservazione, *focus group* e interviste narrative, è stato possibile non solo raccogliere dati rilevanti, ma anche costruire un quadro inclusivo che valorizza il contributo di ogni attore coinvolto, promuovendo un'interazione costante con le comunità locali. Dai dati emersi, l'attività ludica rappresenta un canale privilegiato per l'espressione delle emozioni, spesso più efficace della comunicazione verbale. Giocando, il bambino non solo manifesta il proprio mondo interiore, ma rivela anche il bisogno di interagire, comunicare e costruire relazioni significative con i pari e con gli adulti. Sebbene talvolta le azioni possano apparire isolate e prive di una progettazione organica, il gioco si configura come una cornice dinamica e inclusiva, capace di accogliere una pluralità di attività, relazioni e significati (Bateson, 1988). Inoltre, questo processo non è sempre lineare: esso è fortemente influenzato da variabili legate ai contesti culturali, socio-educativi e familiari che incidono sulla qualità e sull'efficacia delle esperienze ludiche. Le diversità nei contesti di provenienza e nelle esperienze personali generano, infatti, approcci differenti al gioco, richiedono agli operatori una capacità riflessiva e una flessibilità adattiva per garantire che lo spazio ludico rimanga inclusivo e significativo. A tal fine, è indispensabile che essi tengano conto delle peculiarità individuali e di gruppo, modellando le proposte ludiche in modo da rispondere efficacemente ai bisogni specifici di ciascun bambino. In questa prospettiva, il gioco si configura come uno *spazio vicario* di sperimentazione ed esecuzione, di costruzione di

strategie di adattamento alla realtà, in cui l'intenzionalità pedagogica si intreccia con l'imprevedibilità delle relazioni umane e le dinamiche del contesto. In questo spazio, il bambino sviluppa strategie fondamentali per affrontare sistemi complessi, mentre l'operatore/educatore assume un ruolo chiave come guida, orientando e sostenendo i percorsi evolutivi. Per svolgere questo compito, sono necessari una costante attenzione alle diversità individuali, una chiara comprensione delle finalità educative e competenze di mediazione e adattamento. Tali abilità risultano cruciali per conciliare le esigenze delle famiglie, le peculiarità dei bambini e gli obiettivi educativi prefissati, integrando le dimensioni emotive, cognitive e relazionali del gioco, fondamentali per lo sviluppo globale del bambino.

Sul piano emotivo, il gioco favorisce lo sviluppo di competenze fondamentali, aiutando il bambino a riconoscere e gestire i propri stati d'animo, a rafforzare la consapevolezza di sé, migliorare la capacità di autoregolazione, e a comprendere gli altri. Tuttavia, gli operatori si trovano spesso ad affrontare la sfida di sostenere bambini con vissuti emotivi differenti, che possono limitare la loro capacità di partecipare pienamente e di interagire con il gruppo. Dal punto di vista cognitivo, il gioco stimola creatività e sperimentazione, offrendo al bambino l'opportunità di costruire mondi immaginativi che arricchiscono le sue capacità espressive e innovative (Bateson, Martin, 2013). Sul piano relazionale, invece, il gioco rappresenta una vera palestra di vita, in cui i bambini apprendono le regole della convivenza, imparano a negoziare conflitti e sperimentano forme di collaborazione basate sul rispetto reciproco. Anche in questo caso, le differenze socio-culturali possono costituire una sfida, richiedendo interventi educativi specifici che favoriscano il dialogo e la cooperazione tra pari. Inoltre, il gioco si configura come una potente forma di comunicazione (Baumgartner, 2002), attraverso cui i bambini esprimono emozioni, desideri e idee, potenziando le loro capacità di interazione. Tuttavia, questa dimensione comunicativa può essere ostacolata da barriere linguistiche, culturali o relazionali, che ne limitano l'efficacia. Per superare tali ostacoli, è indispensabile un impegno costante da parte degli operatori, che devono osservare con attenzione, fornire sostegno mirato e garantire a ogni bambino un accesso pieno e significativo alle esperienze ludiche.

La complessità emersa ha reso evidente l'urgenza di ripensare la progettazione delle attività, orientandole verso interventi educativi che non si limitino a sostenere lo sviluppo cognitivo,

emotivo e relazionale, ma che coinvolgano i bambini in modo autentico e consapevole. Questa riflessione, maturata dall'analisi delle esigenze dei bambini e delle sfide dei contesti educativi, ha messo in luce come spesso le azioni risultino frammentarie, prive di una progettualità chiara e coerente e di obiettivi condivisi e rilevanti. Diventa quindi cruciale strutturare attività ludiche capaci di rispondere efficacemente alle specificità individuali e di diventare strumenti centrali in una pratica educativa mirata ed efficace. La ricerca collaborativa ha individuato una domanda guida fondamentale: *Come progettare attività ludiche che rispettino i ritmi e le diversità dei bambini, favorendo al contempo partecipazione attiva e coinvolgimento significativo nei contesti educativi complessi?* Questa interrogazione ha orientato l'intero processo progettuale, che si è avvalso di un approccio innovativo e flessibile, capace di coniugare una rigorosa attenzione pedagogica con soluzioni metodologiche creative e dinamiche, adattabili alla diversità dei contesti. L'obiettivo principale è stato quello di elaborare interventi che rispondessero puntualmente alle reali necessità dei partecipanti, valorizzandone al contempo le potenzialità individuali e collettive, e favorendo esperienze inclusive e trasformative. Il processo, imperniato su un continuo dialogo tra teoria e prassi, ha mirato a elaborare proposte ludiche accessibili e stimolanti, profondamente radicate in una visione educativa che abbracci la complessità e la ricchezza delle differenze individuali e sociali, con l'intento di generare un impatto significativo e duraturo nei contesti educativi.

Definizione di interventi formativi efficaci. La seconda fase, attualmente in corso, si sviluppa come un percorso dialogico e formativo volto alla co-costruzione di interventi formativi mirati, fondati su pratiche educative e ludiche intenzionali (Quaglia, Prino & Sclavo, 2009). Gli operatori sono coinvolti in momenti strutturati di confronto e formazione, volti a sviluppare competenze nella progettazione educativa, in linea con il dialogo generativo di matrice freiriana (Freire, 2002), che valorizza la partecipazione attiva di tutti gli attori educativi. L'obiettivo è quello di costruire una "cultura del gioco" sostenibile e radicata nel contesto, capace di integrare risorse locali in una progettualità condivisa e continuativa (Manuzzi, 2002). Il gioco, considerato nelle sue diverse declinazioni - simbolico, strutturato, spontaneo, individuale e relazionale - si rivela uno strumento educativo trasversale, in grado di potenziare sia le capacità individuali che quelle collettive, favorendo al contempo l'inclusione sociale. Inoltre, l'analisi pedagogica e interdisciplinare delle sue funzioni mette in luce la complessità e

la ricchezza di questa dimensione. Sul piano motorio, il gioco sostiene lo sviluppo fisico del bambino, contribuendo alla consapevolezza corporea e al miglioramento delle abilità legate al movimento (Palumbo, 2018; Gomez Paloma, 2024). La sua funzione creativa si esprime nell'espansione della fantasia e nella capacità di generare soluzioni innovative, mentre quella sociale trova piena realizzazione nel gioco di gruppo, dove i bambini imparano a interagire, negoziare e rispettare regole condivise. Dal punto di vista linguistico, il gioco facilita l'apprendimento e l'uso contestualizzato di nuovi termini, arricchendo le competenze comunicative in modo naturale e coinvolgente.

Questi interventi formativi si distinguono per la loro capacità di attivare attitudini, interessi e motivazioni, promuovendo uno sviluppo armonico ed equilibrato della personalità del bambino (Farnè, 2006).

Elaborazione di materiale divulgativo e didattico. La terza fase, programmata per il mese di marzo 2025, si focalizzerà sull'elaborazione partecipata di materiali teorico-pratici destinati alla formazione continua degli operatori educativi nei micro-spazi. I partecipanti saranno coinvolti nel processo di validazione e diffusione dei risultati della ricerca, utilizzando strumenti collaborativi per l'analisi e la presentazione dei dati. Questo approccio intende perseguire un duplice obiettivo: promuovere un'alfabetizzazione metodologica tra gli attori locali, e prevenire l'acuirsi di asimmetrie di ruoli, riconoscendo ai partecipanti una funzione centrale nel processo conoscitivo e nell'implementazione delle pratiche educative.

3. Conclusioni

Il presente contributo si è diretto a illustrare il potenziale del gioco come strumento trasversale e trasformativo, capace di rispondere alle sfide poste dalla povertà educativa e dall'esclusione sociale. Attraverso attività come i laboratori espressivi, le pratiche di *outdoor education* e i giochi cooperativi, è emerso come il gioco possa favorire il benessere emotivo, la socializzazione e lo sviluppo di competenze cognitive e linguistiche (Sibilio, D'Elia, 2007). Non si tratta di un semplice supporto didattico, ma di un linguaggio universale che accompagna il bambino nella definizione della propria identità e nella costruzione di relazioni significative con il mondo. Nel contesto di un modello di *welfare* educativo rinnovato, il gioco

assume un ruolo cruciale nello sviluppo integrale dell'individuo, intrecciando dimensioni cognitive, emotive, relazionali e motorie. Lontano dall'essere una mera attività ricreativa, esso rappresenta un ambiente ricco di opportunità, dove apprendimento e crescita si realizzano attraverso esperienze creative, partecipative e profondamente trasformative.

Tra i risultati più rilevanti della ricerca emerge il ruolo del gioco come cornice inclusiva e dinamica, capace di armonizzare diversità individuali e sociali. Questo spazio diventa elettivo per la sperimentazione, la creazione di legami significativi e l'acquisizione di competenze fondamentali per lo sviluppo personale e collettivo. La sua funzione inclusiva si esprime pienamente in progetti educativi intenzionali che ridefiniscono regole e ruoli in base ai principi di equità e pari opportunità, valorizzando le potenzialità di ogni partecipante.

La ricchezza e la complessità del gioco si manifestano nelle sue molteplici dimensioni: sul piano motorio, contribuisce allo sviluppo fisico e alla coordinazione; dal punto di vista creativo, alimenta l'immaginazione e la capacità di risoluzione dei problemi; socialmente, favorisce la cooperazione e il rispetto delle regole condivise; linguisticamente, facilita l'apprendimento e l'uso contestualizzato del linguaggio. Questi aspetti convergono nel riconoscere al gioco un ruolo fondativo nello sviluppo integrale del bambino.

Benché appaia spontaneo e universale, il gioco racchiude una profonda complessità pedagogica, psicologica e culturale, che lo rende un elemento indispensabile per chi opera nell'ambito dell'educazione e del benessere infantile. Promuovere il gioco come spazio educativo inclusivo significa adottare un approccio innovativo e consapevole (Nesti, 2017), capace di rispondere con efficacia ai bisogni emergenti di una società in costante evoluzione.

Bibliografia

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Bateson, G. (1988). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.

Bateson, P., Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.

Bondioli, A., Bobbio, A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.

- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Di Franco, M. (2018). *L'arte del gioco e il suo valore educativo*. Bologna: Griselda online.
- Digennaro, S. (2019). *Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine*. Lecce: PensaMultimedia.
- Di Modica, V., Di Rienzo, Mazzini R. (2005). *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*. Roma: Carocci Faber.
- Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: Utet.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gomez Paloma, F. (2024). *La formazione Embodied per una scuola inclusiva*. In P. Aiello, C. Giaconi (eds.). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Editrice Morcelliana, pp. 297-308.
- Ligabue, A.(2020). *Didattica ludica*, Trento: Erickson.
- Manuzzi, P. (2022). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini.
- Mertens, M. (1998). *Research methods in education and psychology : integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Montessori, M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Milano: Edizioni ETS.
- ONU. (1989). *Convenzione sui diritti del fanciullo*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- ONU. (2006). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- Palumbo, C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Piaget, J. (1956). *Avviamento al calcolo*. Firenze: La Nuova Italia.

Pikler, E. (2015). *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*. Bologna: CSIFRA.

Quaglia, R., Prino, L.E., Sclavo, E. (2009). *Il gioco nella didattica: un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erikson.

Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 73-80.

Sibilio, M., D'Elia F. (2007). *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Ariccia: Aracne.

Staccioli, G. (2010). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.

Steiner, R. (2009). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Editrice Antroposofica.

Vygotskij, L. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J.S. Bruner, A. Jolly, K. Silva (Eds.), *Il gioco*. Roma: Armando editore.

Winnicott, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.