

Jacopo
Begna*

Didattica ludica nella scuola secondaria di secondo grado

Motivazione, *engagement* e ruolo del
docente

Introduzione

La scuola secondaria di secondo grado si trova oggi ad affrontare una complessità crescente, determinata dalla eterogeneità dei percorsi formativi, dalla pluralità dei bisogni educativi e da un diffuso senso di distanza tra i saperi scolastici e l'esperienza vissuta degli studenti. Tale distanza emerge con particolare evidenza negli istituti professionali, dove discipline di carattere teorico, come la matematica, faticano spesso a essere percepite come significative o funzionali rispetto ai futuri contesti lavorativi. In questo quadro, la questione della motivazione allo studio assume un ruolo centrale.

Come sostenere l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti senza ridurre l'apprendimento a una mera esecuzione di compiti? È possibile progettare esperienze didattiche che mantengano il rigore disciplinare e, al contempo, favoriscano il coinvolgimento cognitivo ed emotivo degli allievi?

La didattica ludica si inserisce in questo dibattito come una proposta che sollecita interrogativi profondi sul rapporto tra gioco, apprendimento e intenzionalità educativa. Spesso associata a pratiche marginali o a momenti di alleggerimento dell'attività didattica, la dimensione ludica rischia di essere fraintesa come alternativa "meno seria" alla didattica tradizionale. Tuttavia, una

* Docente di Matematica presso la Scuola secondaria di secondo grado "Cesare Pesenti" di Bergamo, Game Trainer Erickson e Operatore Ludico CSI, scrive per il blog "Giochi sul Nostro Tavolo".

lettura più attenta delle teorie pedagogiche e delle esperienze didattiche mostra come il gioco possa configurarsi come un vero e proprio dispositivo metodologico, capace di sostenere processi di apprendimento complessi, se progettato in modo consapevole.

Quello che si vuole analizzare con il presente lavoro sono due ambiti complementari della didattica ludica: da un lato, come metodologia intenzionale, fondata su obiettivi di apprendimento espliciti e su una progettazione strutturata, dall'altro, come strumento in grado di incidere significativamente sulla motivazione e sull'*engagement* degli studenti. La riflessione è condotta con particolare riferimento all'insegnamento della matematica nella scuola secondaria di secondo grado e in particolare nel contesto degli istituti professionali, dove la ricerca di strategie didattiche efficaci rappresenta una necessità educativa primaria.

Alla luce di queste considerazioni, il contributo si articola attorno alle seguenti domande:

- Cosa si intende con l'espressione "didattica ludica"?
- Qual è il ruolo del docente nella didattica ludica?
- Qual è il ruolo della didattica ludica nel favorire la motivazione e l'*engagement* degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado?

Metodologia della didattica ludica

La locuzione "didattica ludica" raccoglie al suo interno una pluralità di significati e pratiche, che vanno dal gioco libero all'utilizzo di giochi strutturati con finalità educative. Dal punto di vista pedagogico, il gioco è stato storicamente riconosciuto come elemento fondamentale dello sviluppo cognitivo e sociale: sono infatti molti gli autori che si possono citare che hanno evidenziato l'importanza del ruolo del gioco nel superamento degli stati evolutivi, come per esempio Jean Piaget, che con *La formazione del simbolo nel bambino*¹ prevede il gioco come stru-

¹ Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

mento di sviluppo cognitivo o Lev Vygotskij, che nel suo *Pensiero e linguaggio*² considera il gioco come zona di sviluppo prossimale, interiorizzazione di regole e linguaggio. Tuttavia, nel contesto scolastico, esso è stato a lungo relegato a una funzione marginale, associata prevalentemente all'infanzia o a momenti extracurricolari. Solo in tempi relativamente recenti il gioco ha iniziato a essere considerato come possibile struttura portante dell'apprendimento anche nei livelli scolastici superiori.

È opportuno distinguere almeno tre livelli:

- gioco libero, caratterizzato dall'assenza di obiettivi didattici espliciti;
- gioco educativo, in cui il gioco è utilizzato come mezzo per rinforzare o esercitare contenuti già acquisiti;
- didattica ludica, intesa come progettazione di esperienze di apprendimento in cui le dinamiche ludiche costituiscono l'ossatura metodologica dell'attività.

Considerando quest'ultima prospettiva, il gioco non è un'aggiunta, ma una forma specifica di organizzazione dell'esperienza didattica, caratterizzata da regole, vincoli, obiettivi e feedback. Fondamentale risulta quindi l'intenzionalità educativa: un'attività ludica, per essere didatticamente significativa, deve essere progettata a partire da obiettivi di apprendimento chiari e coerenti con il curriculum disciplinare. Nel caso dell'insegnamento della matematica nella scuola professionale, ciò implica un'attenta selezione dei contenuti e delle competenze da sviluppare, in relazione sia agli obiettivi culturali generali sia alle esigenze dei diversi indirizzi.

Il ruolo del docente nella mediazione didattica

Il ruolo del docente assume quindi una funzione centrale e non delegabile. Il valore formativo del gioco, infatti, non è intrinseco all'attività ludica in sé, ma emerge dalla mediazione pedagogica e didattica che l'insegnante è in grado di costruire attorno all'esperienza proposta. Senza tale mediazione, il rischio è

² Il saggio di Vygotskij è stato ripubblicato nel 2010 dalla Giunti di Firenze.

che il gioco rimanga confinato a un momento di intrattenimento, privo di ricadute significative sul piano dell'apprendimento disciplinare. Il docente non si limita a "far giocare" gli studenti, ma progetta, orienta e rilegge l'esperienza ludica alla luce degli obiettivi formativi. Ciò implica, innanzitutto, una fase di progettazione in cui il gioco viene selezionato o adattato in funzione dei contenuti matematici (e non) da affrontare, del livello della classe e del contesto specifico dell'istituto. In questa fase, il docente opera una scelta metodologica precisa, assumendosi la responsabilità di integrare il gioco all'interno del curriculum e non di affiancarlo come elemento accessorio.

Durante la fase di gioco, la presenza dell'insegnante non è neutra. Pur lasciando spazio all'autonomia degli studenti e alla dinamica ludica del piccolo gruppo, il docente deve osservare, raccogliere evidenze, individuare strategie emergenti e modalità di interazione tra pari. Tale osservazione costituisce una forma di valutazione formativa in itinere, che permette di cogliere aspetti del pensiero degli studenti spesso difficilmente accessibili attraverso le pratiche didattiche tradizionali. In certi contesti scolastici, istituti professionali *in primis*, dove molti studenti manifestano insicurezza o resistenza nei confronti della matematica, questa osservazione diventa uno strumento prezioso per comprendere atteggiamenti e modalità di approccio al problema.

La mediazione didattica si manifesta in modo ancora più evidente nella fase successiva al gioco, che rappresenta il momento decisivo per la trasformazione dell'esperienza ludica in apprendimento. È qui che il docente guida la riflessione collettiva, sollecitando gli studenti a esplicitare le scelte compiute, le strategie adottate e le difficoltà incontrate. Attraverso domande mirate, l'insegnante aiuta gli studenti a prendere distanza dall'azione e a rielaborarla in termini concettuali, favorendo un passaggio dal "fare" al "capire".

In questa fase di rielaborazione il linguaggio assume un ruolo fondamentale. Il docente accompagna progressivamente gli studenti dalla narrazione informale dell'esperienza al linguaggio specifico della matematica, costruendo un ponte tra intuizione e formalizzazione. Tale passaggio risulta particolarmente significativo negli istituti professionali, dove la difficoltà non risiede sol-

tanto nella comprensione dei concetti, ma anche nell'appropriazione del linguaggio simbolico e formale della disciplina. Il gioco offre un contesto condiviso che rende questo passaggio meno astratto e più ancorato all'esperienza vissuta. Ciononostante, si può anche tenere in considerazione l'idea di non effettuare quest'ultimo passaggio di formalizzazione: alcuni studenti o intere classi lo potrebbero trovare di difficile comprensione e assimilazione, nonostante siano chiari i concetti espressi tramite il gioco.

Bisogna anche tener conto che, contrariamente a una concezione ingenua del gioco come spazio di libertà assoluta, la didattica ludica riconosce il valore formativo delle regole: è proprio all'interno di un sistema di vincoli che lo studente è chiamato a elaborare strategie, prendere decisioni e riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni. Nell'insegnamento della matematica, le regole del gioco possono fungere da analogia dei vincoli matematici stessi, favorendo una comprensione più profonda delle strutture formali. Il rispetto delle regole non è percepito e non deve essere percepito come imposizione esterna, ma come condizione necessaria per il funzionamento del sistema ludico, contribuendo a una maggiore accettazione delle richieste cognitive.

Un ulteriore aspetto della mediazione didattica riguarda la gestione dell'errore: nel contesto ludico, infatti, l'errore è percepito come parte naturale dell'attività e non come fallimento. Il docente può valorizzare questa caratteristica per promuovere una diversa cultura dell'errore, trasformandolo in occasione di riflessione e apprendimento. Attraverso la discussione collettiva, gli errori vengono analizzati, confrontati e reinterpretati, contribuendo a costruire un clima di classe più favorevole all'esplorazione e alla sperimentazione.

Didattica ludica, motivazione ed *engagement*

La centralità del docente nella mediazione didattica mette in evidenza come la didattica ludica non possa essere ridotta a una semplice scelta di strumenti o attività, ma richieda una riflessione più ampia sugli effetti che tali pratiche producono sull'esperienza di apprendimento degli studenti. Le modalità at-

traverso cui l'insegnante progetta, guida e rielabora l'esperienza ludica incidono infatti direttamente sul livello di coinvolgimento degli allievi e sulla qualità della loro partecipazione. In questa prospettiva, risulta necessario approfondire il rapporto tra didattica ludica, motivazione ed *engagement*, per comprendere in che modo l'intervento docente possa sostenere non solo l'apprendimento disciplinare, ma anche la disposizione degli studenti ad apprendere.

Dal punto di vista teorico, un riferimento imprescindibile per l'analisi della motivazione è la teoria dell'autodeterminazione elaborata da Edward L. Deci e Richard M. Ryan³. Secondo questo modello la motivazione intrinseca si sviluppa quando l'attività soddisfa tre bisogni psicologici fondamentali: autonomia, competenza e relazione. La didattica ludica, se progettata in modo intenzionale, può rispondere in modo significativo a tali bisogni. Il gioco offre agli studenti la possibilità di prendere decisioni, sperimentare strategie personali e percepirsi come agenti attivi del proprio apprendimento, sostenendo così il bisogno di autonomia. Allo stesso tempo, la presenza di regole chiare e di feedback immediati favorisce la percezione di competenza, mentre le dinamiche di interazione e confronto tra pari contribuiscono a soddisfare il bisogno di relazione.

È importante sottolineare che non tutte le attività ludiche riescono a produrre automaticamente motivazione intrinseca: l'uso eccessivo di ricompense esterne, classifiche o meccanismi competitivi può infatti spostare l'attenzione dal piacere dell'attività alla ricerca del premio, con il rischio di indebolire la motivazione a lungo termine. In questo senso, la didattica ludica si distingue nettamente da approcci di *gamification* ridotti a una logica di punteggio, riaffermando la centralità del significato dell'esperienza di apprendimento.

Accanto alla motivazione, il concetto di *engagement* rappresenta dunque una dimensione altrettanto rilevante: non coincide con una partecipazione superficiale o con un semplice “diverti-

³ Deci E. e Ryan R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum Press, New York, 1985.

mento”, ma implica un coinvolgimento attivo e prolungato nelle attività proposte, che integra aspetti cognitivi, emotivi e comportamentali. Le attività ludiche ben strutturate possono favorire un *engagement* profondo, poiché richiedono attenzione sostenuta, presa di decisione, gestione dell’incertezza e adattamento continuo alle situazioni. In questo quadro, il contributo teorico di Mihály Csíkszentmihályi⁴ risulta particolarmente significativo: il concetto di *flow* descrive uno stato di immersione totale nell’attività, che si verifica quando la sfida proposta è adeguatamente bilanciata rispetto alle competenze del soggetto. Molti giochi presentano in modo naturale questa caratteristica, offrendo compiti progressivamente più complessi e feedback immediati. Nella didattica ludica, il docente può sfruttare tali dinamiche per creare situazioni di apprendimento in cui gli studenti sperimentano un coinvolgimento autentico, spesso difficilmente raggiungibile attraverso lezioni trasmissive o esercizi ripetitivi.

Per gli studenti degli istituti professionali, l’*engagement* assume una connotazione particolare, legata alla concretezza dell’esperienza e alla possibilità di vedere un senso nelle attività proposte. La didattica ludica, soprattutto quando utilizza giochi brevi e strutturati, consente di lavorare su problemi circoscritti, in cui le conseguenze delle scelte sono immediatamente visibili. Titoli come *Can’t Stop*⁵, *6... Le prendi!*⁶ e *For Sale*⁷ pongono gli studenti di fronte a situazioni decisionali chiare, in cui l’errore è frequente, immediatamente visibile e privo di conseguenze punitive. La loro durata ridotta, inoltre favorisce la possibilità di apprendere dall’errore e riadattare la propria strategia: in questi contesti ludici, infatti, il fallimento temporaneo non interrompe l’attività, ma invita a rivedere le proprie scelte e a riprovare, favorendo un atteggiamento di maggiore tolleranza alla difficoltà.

La possibilità di osservare in tempo reale gli effetti delle proprie decisioni contribuisce a mantenere alto il coinvolgimento

⁴ Csíkszentmihályi M., *Flow. The psychology of optimal experience*, Harper&Row, New York, 1990.

⁵ Sackson S., *Can’t Stop*, Parker Brothers, 1980. Per saperne di più: [Can’t Stop \[recensione\]](#) - [Giochi sul Nostro Tavolo](#)

⁶ Kramer W., *6 Nimmt!*, AMIGO, 1994. [Recensioni Minute - 6 Nimmt!](#) - [Giochi sul Nostro Tavolo](#)

⁷ Dorra S., *For Sale*, Ravensburger, 1997. [For Sale \(nuova edizione\)](#) - [Recensione](#) - [Giochi sul Nostro Tavolo](#)

e a sostenere una partecipazione attiva anche da parte di studenti che, in contesti più tradizionali, tendono a disimpegnarsi o a rinunciare di fronte alla difficoltà. Ed è proprio di fronte alle difficoltà che si può parlare di resilienza cognitiva: il contesto ludico, riducendo il peso emotivo dell'errore, rende più accettabile il fallimento temporaneo e favorisce una maggiore disponibilità a perseverare. Come già evidenziato precedentemente, il ruolo del docente è determinante nel trasformare il coinvolgimento ludico in *engagement* cognitivo duraturo. Attraverso la mediazione didattica, l'insegnante guida gli studenti a riflettere sull'esperienza, collegando le dinamiche di gioco ai concetti matematici sottostanti e favorendo una rielaborazione consapevole. È proprio questa fase di riflessione che consente di consolidare la motivazione e di evitare che l'entusiasmo legato al gioco si esaurisca rapidamente.

Alcuni esempi operativi

Il passaggio dalla riflessione teorica alla pratica didattica richiede una selezione attenta dei giochi da proporre in classe. Non tutti i giochi, infatti, si prestano allo stesso modo a un utilizzo scolastico: alcuni risultano troppo lunghi, altri richiedono una familiarità con le regole che rischia di assorbire eccessivamente il tempo della lezione, altri ancora producono dinamiche interessanti sul piano ludico ma difficilmente rielaborabili dal punto di vista disciplinare. In tutti i contesti scolastici, non solo al professionale, risultano efficaci giochi di durata contenuta, con regole accessibili, forte interazione tra i partecipanti e possibilità di generare situazioni decisionali osservabili.

Come già evidenziato, l'interesse didattico risiede nel fatto che la matematica non viene presentata inizialmente come contenuto astratto, ma emerge dalle scelte compiute durante la partita. Il docente può quindi partire dall'esperienza vissuta dagli studenti, raccogliere osservazioni, esplicitare strategie e solo in un secondo momento collegare tali strategie a concetti disciplinari più formalizzati. L'idea è di presentare brevemente alcuni giochi che possono essere usati in questi contesti, ma sicuramente adeguati a qualsiasi situazione didattica!

*Foxy*⁸ si presta in modo particolare a un lavoro sulla stima, sul conteggio e sulla memoria visiva. Durante la partita, gli studenti osservano una sequenza di carte illustrate e devono successivamente indicare quante volte siano comparsi determinati animali. L'attività, apparentemente semplice, consente di affrontare un tema matematicamente rilevante: la differenza tra percezione del dato e registrazione del dato. In una possibile attività didattica, il docente può far giocare una o più manche e poi chiedere agli studenti di confrontare le risposte fornite, distinguendo tra conteggi esatti, stime ragionevoli e sovrastime (**Figura 1**).

Questo permette di avviare una riflessione sulla precisione, sull'approssimazione e sulla necessità di costruire strategie di osservazione più efficaci. In una classe fragile, questo gioco ha il vantaggio di proporre un'attività numerica non immediatamente associata al calcolo tradizionale, riducendo la resistenza iniziale di quegli studenti che tendono a percepire la matematica come un ambito esclusivamente simbolico e distante.

Can't Stop permette invece di lavorare in modo molto efficace sulla probabilità e sulla gestione del rischio. Il gioco si basa sul lancio di dadi e sulla scelta se proseguire o fermarsi, accettando la possibilità di perdere quanto ottenuto nel turno. La struttura ludica rende evidente un aspetto centrale del pensiero probabilistico: non tutte le scelte hanno la stessa convenienza, perché alcune somme sono più probabili di altre. Dopo alcune partite, il docente può chiedere agli studenti di registrare i risultati dei lanci, costruire una tabella delle frequenze e confrontare i dati raccolti con le probabilità teoriche delle somme ottenibili con due dadi.



Fig. 1 - *Foxy*

8 Spada D., *Foxy*, GateOnGames, 2022. **Foxy - Giochi sul Nostro Tavolo**

La scelta di avanzare sulle colonne centrali o su quelle estreme diventa così un'occasione per discutere il rapporto tra intuizione e modello matematico. Il passaggio è particolarmente significativo perché molti studenti, prima della formalizzazione, tendono a percepire ogni esito come ugualmente probabile: la partita consente invece di far emergere concretamente la diversa distribuzione degli eventi e di collegarla a una rappresentazione numerica.

Con *6... le prendi!* il focus si sposta sull'ordinamento numerico, sulla previsione e sulla capacità di scelta. Ogni giocatore deve collocare le proprie carte all'interno di file ordinate, cercando di evitare di raccogliere carte penalizzanti. Il gioco obbliga gli studenti a valutare non solo il numero presente sulla propria carta, ma anche la posizione relativa rispetto alle carte già giocate e alle possibili scelte degli avversari (**Figura 2**). Dal punto di vista matematico, questa dinamica può essere collegata al confronto tra numeri, alla lettura di sequenze ordinate, alla previsione di scenari e alla minimizzazione del rischio. In aula, il docente può utilizzare alcune situazioni di gioco e chiedere agli studenti di argomentare quale carta avrebbero giocato e per quale motivo. Questa discussione consente di lavorare su un aspetto spesso trascurato dell'apprendimento matematico: la capacità di giustificare una scelta riconoscendo vincoli e conseguenze e analizzando le alternative.

For Sale, infine, introduce un contesto vicino alla valutazione economica e alla convenienza, aspetto particolarmente interessante negli istituti professionali (**Figura 3**). Il gioco si articola in



Fig. 2 – 6... le prendi!



Fig. 3 – For Sale

due momenti: una fase di acquisizione di proprietà e una fase di vendita, nella quale i giocatori cercano di ottenere il miglior ricavo possibile. La matematica emerge nella valutazione del rapporto tra costo e beneficio, nella comparazione tra valori, nella stima della convenienza e nella gestione delle risorse disponibili. Un possibile utilizzo didattico consiste nel chiedere agli studenti, al termine della partita, di ricostruire alcune decisioni economiche: quando è stato conveniente rilanciare? Quando sarebbe stato preferibile ritirarsi? Quale carta ha prodotto il miglior rapporto tra investimento iniziale e guadagno finale? Il gioco permette così di lavorare su concetti come valore, margine, scelta ottimale e rischio economico, senza introdurli inizialmente attraverso definizioni astratte. La situazione ludica diventa un piccolo laboratorio decisionale, nel quale gli studenti sperimentano in modo diretto che una scelta numericamente corretta non coincide sempre con una scelta automaticamente vincente, perché deve essere valutata all'interno di un sistema di vincoli.

Il valore del gioco

In conclusione, il gioco non può essere usato con leggerezza: questi momenti vanno costruiti attraverso una progettazione intenzionale e una mediazione didattica attenta. La didattica ludica rappresenta una possibilità concreta per riattivare il coinvolgimento degli studenti e sostenere una motivazione più autentica, a patto che il gioco venga riconosciuto e utilizzato come strumento pedagogico a pieno titolo, e non come semplice momento di evasione dall'attività scolastica.

In generale, questi giochi permettono di osservare gli studenti in una situazione diversa da quella della verifica o dell'esercizio individuale. Durante la partita emergono modalità di ragionamento, strategie spontanee, difficoltà nella lettura dei vincoli, atteggiamenti di rinuncia o di perseveranza. Il docente può raccogliere informazioni preziose sul modo in cui gli studenti affrontano un problema, gestiscono l'errore e interagiscono con i compagni. Questa osservazione non sostituisce la valutazione tradizionale, ma può integrarla in una prospettiva formativa, restituendo un'immagine più ampia delle competenze realmente mobilitate dagli studenti.