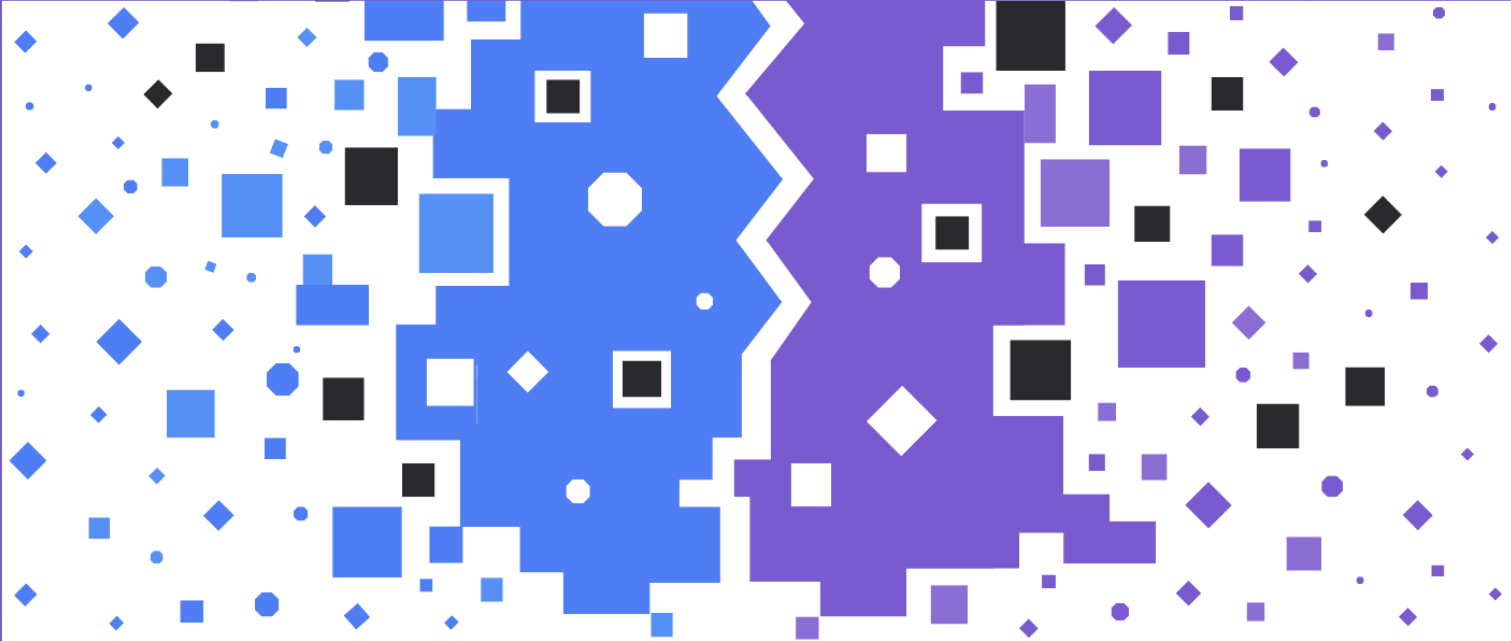




dystolarp

Manuale sulla distopia come educazione civica

LIVEFORM



Cofinanziato
dall'Unione europea

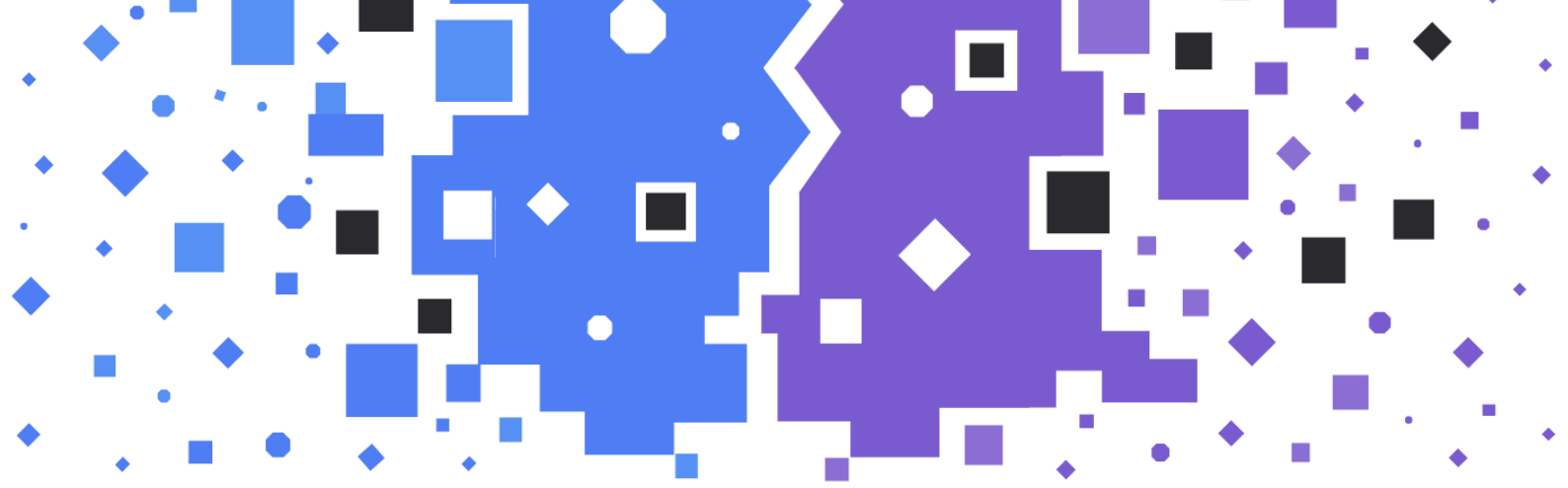


C V S
BULGARIA



COOPERATION
FOR VOLUNTARY SERVICE
BULGARIA





Nome del Progetto e codice

Dystolarp (2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734)

Nome della risorsa

WP2A1 Dystopia as Civic Education Booklet

Data di rilascio

Settembre 2026

Autori e organizzazioni partecipanti

Mikołaj Wicher – Liveform (Polonia)

Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas – Evocative Games (Svezia)

Tara Laura Della Selva – EGLE (Belgio)

Benedicta Sannino – Euphoria Net (Italia)

Katerina Stoyanova – CVS-Bulgaria (Bulgaria)

Metka Bahlen Okoli – Zavod Bob (Slovenia)



Indice

Informazioni su questo manuale e sulle risorse correlate	5
Informazioni sulla Parte I: La distopia nell'istruzione	5
Informazioni sulla Parte II: Giochi distopici a scopo didattico	6
Come utilizzare questo manuale	6
Parte I: La distopia nell'istruzione	8
Capitolo 1: Introduzione alla distopia	9
1.1 Che cos'è la distopia?	9
1.2 Breve storia del genere	10
1.3 Temi ricorrenti	12
1.4 Espedienti narrativi comuni.....	12
1.5 Narrazioni comuni.....	13
1.6 Categorie di distopia	14
1.7 Distopia ed educazione civica	15
Capitolo 2: La narrativa distopica nell'educazione civica non formale ..	16
2.1 Il ruolo della distopia nell'educazione civica.....	16
2.2 Per quali scopi potrebbe essere utilizzata la distopia?.....	17
2.3 Ma ai giovani importa davvero qualcosa?	17
2.4 Esempi e pratiche della narrativa distopica nell'educazione civica non formale	18
Capitolo 3: La narrativa distopica nell'educazione civica formale	24
3.1 La narrativa distopica nei programmi di educazione civica	25
3.2 Il ruolo della narrativa distopica in classe.....	26
3.3 Cosa imparano gli studenti: consapevolezza civica, etica e competenze democratiche.....	28
3.4 Metodi e pratiche didattiche	29
3.5 Opportunità e limiti dell'istruzione formale.....	31
3.6 Collegare l'apprendimento formale e quello non formale	33

Parte II: Giochi distopici a scopo didattico	34
Capitolo 4: Giochi e gamification nell'educazione civica.....	35
4.1 Definizioni e precisazioni	35
4.2 Perché i giochi hanno un ruolo nell'educazione civica	36
4.3 Perché l'impostazione distopica funziona bene nei videogiochi.....	37
4.4 Sviluppo delle competenze civiche attraverso i giochi distopici	38
4.5 Componenti fondamentali del gioco che favoriscono l'apprendimento civico	40
4.6 Dal coinvolgimento all'azione civica: il potenziale trasformativo del gioco	42
Capitolo 5: Giochi distopici a scopo didattico	44
5.1 "Papers, Please" (Pope, 2013)	45
5.2 "We Become What We Behold" (Case, 2016)	46
5.3 "Oceania 2084" (Jocher Games, 2023)	47
5.4 "This War of Mine" (11 bit studios & Awaken Realms)	48
5.5 "Orwell: Keeping an Eye on You" (Osmotic Studios, 2016)	50
Capitolo 6: Larp distopici per l'educazione civica dei giovani: teoria e pratica	52
6.1 Obiettivi didattici	52
6.2 Teoria e concetti chiave	53
Bibliografia e letture consigliate	58

Informazioni su questo manuale e sulle risorse correlate

Scritto da Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

Questo manuale fornisce le basi concettuali dell'approccio educativo del progetto Dystolarp. È rivolto **a educatori, operatori giovanili e facilitatori** che desiderano comprendere le **basi teoriche dell'utilizzo della narrativa distopica e dei giochi nell'educazione civica** prima di realizzare attività con i giovani.

Il manuale è suddiviso in due parti.

Informazioni sulla Parte I: La distopia nell'istruzione

Questa parte illustra le ragioni didattiche a sostegno dell'uso della narrativa distopica con i giovani.

- ◆ **Il capitolo 1** introduce la distopia come concetto generale.
- ◆ **Il capitolo 2** si concentra sull'educazione civica non formale, esaminando come la narrativa distopica e i giochi distopici siano utilizzati nell'animazione giovanile, nei programmi comunitari e nei contesti di apprendimento esperienziale, compresi i modi in cui i giovani stessi interagiscono con i contenuti distopici come forma di costruzione del senso.
- ◆ **Il capitolo 3** si concentra sui contesti dell'istruzione formale – scuole, istituti superiori e università – analizzando come i testi distopici siano presenti nei programmi di studio, quali risultati di apprendimento favoriscano e in che modo si colleghino ai quadri di riferimento consolidati in materia di competenze civiche.

Informazioni sulla Parte II: Giochi distopici a scopo didattico

Questa parte esplora il contributo specifico dei giochi e dei giochi di ruolo all'apprendimento civico.

- ◆ **Il capitolo 4** fornisce un quadro teorico e pratico per comprendere i giochi e la gamification nell'educazione civica, con particolare attenzione al motivo per cui l'impostazione distopica è particolarmente adatta all'apprendimento basato sul gioco.
- ◆ **Il capitolo 5** analizza una serie di casi di studio – videogiochi, giochi da tavolo e giochi di ruolo da tavolo – che sono stati utilizzati in contesti educativi, esaminando ciò che ciascuno di essi rende possibile e quali prove esistono a sostegno della loro efficacia.
- ◆ **Il capitolo 6** si concentra specificamente sul gioco di ruolo dal vivo (larp) come forma più immersiva di educazione civica distopica, offrendo un'introduzione ai concetti chiave nella progettazione di larp trasformativi e alla loro applicazione agli scenari di Dystolarp.

Come utilizzare questo manuale

Ogni capitolo è stato scritto da un diverso partner del progetto e può essere letto come un'introduzione autonoma all'argomento trattato. Nel loro insieme, questi capitoli costruiscono un'argomentazione articolata: che **la narrativa distopica offre una serie di strumenti straordinariamente potenti per l'educazione civica**; che i giochi e il gioco di ruolo trasformano tali strumenti in esperienze concrete e immersive; e che il larp se progettato e condotto con cura, rappresenta uno dei modi più efficaci attualmente disponibili per **aiutare i giovani a sviluppare le competenze necessarie per partecipare in modo significativo alla vita democratica e civica**.

La risorsa di accompagnamento è il **curriculum Dystolarp**, una guida pratica all'implementazione pensata per i facilitatori pronti a progettare e condurre sessioni di larp distopico. Mentre questo opuscolo spiega perché l'approccio funziona, il curriculum illustra come metterlo in pratica – includendo la progettazione degli



scenari, le misure di sicurezza, gli adattamenti per l'accessibilità, le tecniche di facilitazione e i quadri di valutazione. I lettori che passeranno da questo opuscolo al curriculum dovrebbero scoprire che le basi teoriche fornite qui rendono più facile applicare le indicazioni pratiche in modo mirato.



Parte I: La distopia nell'istruzione

Capitolo 1: Introduzione alla distopia

Scritto da Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

1.1 Che cos'è la distopia?

Il termine “distopia” è, nel suo senso più letterale, l'**opposto di utopia**: un luogo negativo piuttosto che positivo.

Il Cambridge Dictionary la definisce come “una **società molto negativa o ingiusta** in cui c'è molta sofferenza, in particolare una **società immaginaria del futuro, dopo che è accaduto qualcosa di terribile**”.

Wikipedia descrive la distopia come «un mondo o una società immaginaria in cui le persone conducono vite miserabili, disumanizzate e piene di paura» – spesso totalitaria o caratterizzata dal degrado ambientale.

Il Merriam-Webster offre una definizione simile: «un mondo o una società immaginaria in cui le persone conducono vite miserabili, disumanizzate e piene di paura».

Nella letteratura accademica, Tom Moylan descrive la narrativa distopica come un genere che “esplora società in cui i sistemi sociali e politici hanno preso una piega sbagliata” (Moylan 2000, 2), mentre Gregory Claeys definisce la distopia come una tradizione incentrata soprattutto sul “dispotismo moderno” e sui suoi meccanismi di controllo (Claeys 2016).

Tuttavia, la distopia non si limita mai a rappresentare l'oscurità fine a se stessa. L'immaginario distopico è fondamentalmente critico e politico: una forma di

narrazione che utilizza rappresentazioni esagerate o distorte delle realtà attuali per **mettere a nudo i meccanismi del potere, dell'ingiustizia e del fallimento sociale**.

La distopia è inoltre, in un senso importante, inseparabile dall'utopia: entrambi i generi ruotano attorno al sogno di un futuro migliore, e la distopia si comprende al meglio come ciò che accade quando quel sogno viene stravolto, distorto o posto definitivamente fuori dalla portata dell'uomo (Cole 2025).

Ciò che accomuna queste definizioni è il carattere essenzialmente critico e politico della narrativa distopica: non si tratta semplicemente di oscurità o sofferenza, ma del **fallimento delle istituzioni umane e della corruzione del sogno di un futuro migliore**.

In tutti i materiali del progetto Dystolarp, la distopia è definita in modo coerente come:

Una **società immaginaria** in cui i sistemi sociali, politici o ambientali hanno fallito o sono diventati oppressivi – una società che **esagera le dinamiche attuali** per rendere la loro logica di fondo visibile, contestabile e, in ultima

Questa definizione colloca la distopia saldamente nell'ambito della finzione – un mondo immaginario e costruito – pur sottolineando che il mondo che essa crea è sempre già in dialogo con quello reale. È proprio questo duplice movimento a rendere il genere una risorsa così potente per l'educazione.

1.2 Breve storia del genere

Il genere distopico, così come lo conosciamo oggi, è emerso tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, plasmato dalla **crisi del capitalismo industriale e dall'ascesa dei regimi totalitari**. Tra le prime opere di riferimento figurano “**Noi**” di Evgenij Zamyatin (1921), “**Il mondo nuovo**” di Aldous Huxley (1932) e “**1984**” di George Orwell (1949).

Ciascuno di essi ha preso una diversa caratteristica della modernità – rispettivamente il razionalismo burocratico, il consumismo e la sorveglianza totalitaria – portandola alle sue estreme conseguenze logiche. Gregory Claeys (2017), nel suo studio approfondito sul genere, fa risalire questa tradizione ancora più indietro nel



tempo, fino a **“I viaggi di Gulliver”** di Swift (1726) e alla lunga stirpe di società immaginarie satiriche che lo hanno preceduto.

I decenni del dopoguerra hanno prodotto ulteriori opere canoniche, ciascuna delle quali rispondeva alle ansie specifiche del proprio momento storico:

- ◆ **“Fahrenheit 451”** di Ray Bradbury (1953) – che esplora la censura e l'erosione della vita intellettuale in un contesto di saturazione mediatica;
- ◆ **“Il racconto dell'ancella”** di Margaret Atwood (1985) – che esamina il controllo patriarcale e la privazione sistematica dell'autonomia sul proprio corpo;
- ◆ **“Parable of the Sower”** (1993) di Octavia Butler – che affronta la disuguaglianza razziale, il collasso climatico e la sopravvivenza della comunità in uno Stato in frantumazione;
- ◆ **“The Hunger Games”** (2008) di Suzanne Collins – che descrive lo spettacolo, l'estrema disuguaglianza economica e la resistenza organizzata dei giovani.

Dall'inizio del millennio, il genere si è **espanso oltre la pagina, raggiungendo il cinema, la televisione, i videogiochi e i giochi di ruolo dal vivo** – questi ultimi sono al centro di questo opuscolo e del progetto Dystolarp. La narrativa distopica si è inoltre **espansa oltre le sue origini occidentali**: oggi esistono ricche tradizioni in Asia, America Latina, Europa orientale e Africa, ciascuna influenzata dalle proprie specifiche storie politiche e paure (Baccolini e Moylan 2003).

Tom Moylan (2000), il cui lavoro fondamentale sull'utopia critica ha plasmato il campo, sostiene che **i migliori testi distopici non sono mai semplicemente pessimistici**. Essi contengono al loro interno ciò che egli definisce un «impulso utopico»: una speranza residua, un frammento di resistenza, una comunità che rifiuta di sottomettersi completamente.

Questa **tensione tra l'oscurità e la possibilità di cambiamento** è proprio ciò che rende la distopia produttiva dal punto di vista educativo, anziché semplicemente demoralizzante. Un'esperienza distopica ben progettata dovrebbe lasciare i partecipanti non spaventati dal futuro, ma più consapevoli dal punto di vista critico e più motivati a plasmarlo.

1.3 Temi ricorrenti

Nell'ampio panorama della narrativa distopica è possibile individuare una serie di temi ricorrenti:

- ◆ **Rigoroso controllo sociale:** il potere dominante estende la propria influenza su ogni aspetto della vita quotidiana, lasciando poco spazio all'autonomia individuale o al dissenso.
- ◆ **Cancellazione dell'individualità:** il sistema esige l'uniformità; qualsiasi deviazione dalle norme prestabilite viene considerata una minaccia da correggere o eliminare.
- ◆ **Propaganda:** il regime sostituisce la verità con narrazioni costruite ad hoc, volte a mantenere la fedeltà e a sopprimere il dubbio.
- ◆ **Censura:** i punti di vista dissenzienti vengono rimossi dalla vita pubblica, rendendo il pensiero critico difficile e pericoloso.
- ◆ **Tecnologia:** i progressi tecnologici diventano strumenti di controllo e sfruttamento piuttosto che strumenti per la prosperità umana.
- ◆ **Stratificazione sociale:** la società è organizzata in gerarchie fisse – definite dalla nascita, dalla professione o dalla lealtà – progettate in modo da renderne impossibile la fuga.
- ◆ **Distruzione ambientale:** il mondo naturale viene sfruttato o portato al collasso, spesso dagli stessi sistemi che opprimono la popolazione.

1.4 Espedienti narrativi comuni

Accanto a questi temi, la narrativa distopica si basa su una serie di tropi narrativi riconoscibili:

- ◆ **Il protagonista si ribella:** un personaggio centrale che non riesce ad accettare il mondo così com'è guida la narrazione attraverso atti di resistenza, per quanto piccoli.

- ◆ **La storia viene cancellata e nascosta:** il controllo sul presente dipende dall'eliminazione delle prove del passato; senza storia, una popolazione non può immaginare alternative.
- ◆ **La memoria:** contro questa cancellazione, la conservazione e la trasmissione della memoria diventano un atto silenzioso ma radicale.
- ◆ **Il potere del linguaggio:** il linguaggio è uno strumento politico: limitando il vocabolario a disposizione delle persone si limitano i pensieri che possono formulare.
- ◆ **Lo Stato di sorveglianza del Grande Fratello:** il monitoraggio pervasivo – da parte dello Stato, della tecnologia o dei vicini costretti alla complicità – garantisce che non rimanga alcuno spazio privato o sicuro.
- ◆ **Disumanizzazione:** il sistema riduce le persone a una funzione o a un numero di fascicolo, spogliandole della complessità e della dignità che le rendono pienamente umane.

1.5 Narrazioni comuni

Le storie distopiche seguono strutture narrative riconoscibili, ciascuna delle quali comporta implicazioni distinte per gli studenti:

- ◆ **La distopia viene scongiurata grazie a una vittoria preventiva.** Il protagonista si rende conto di ciò che sta per accadere e lo impedisce: una narrazione incentrata sulla vigilanza e sull'azione tempestiva.
- ◆ **Il sistema distopico viene sfidato e sconfitto.** La resistenza si rafforza, si organizza e alla fine prevale, mettendo in primo piano il potere dell'azione collettiva.
- ◆ **La distopia viene sfidata e sconfitta, ma la vittoria è pirrica.** Il sistema crolla con un costo catastrofico, sollevando interrogativi su ciò che la resistenza richiede e su ciò che distrugge.
- ◆ **Il sistema distopico viene sfidato ma non sconfitto.** La resistenza è possibile ma insufficiente, lasciando spazio alla ribellione individuale senza un cambiamento sistemico.

- ◆ **Il sistema distopico schiaccia completamente ogni forma di resistenza.** Tutta l'opposizione viene annientata, spingendo gli studenti a chiedersi quali condizioni rendano i sistemi così radicati da rendere impossibile il cambiamento.

Non tutte le strutture narrative sono ugualmente adatte a ogni contesto educativo. Negli scenari di Dystolarp, privilegiamo specificamente le narrazioni di vittoria preventiva e di sconfitta collettiva del sistema, poiché sono quelle che con maggiore probabilità ispirano i partecipanti a confrontarsi con le sfide civiche della vita reale e ad agire una volta terminato il gioco. Le narrazioni in cui la resistenza viene schiacciata o rimane irrisolta possono essere preziose per sviluppare empatia e riflessione critica, ma richiedono una facilitazione particolarmente attenta.

1.6 Categorie di distopia

La teoria letteraria classica individua quattro categorie canoniche (Cleays 2016): **orwelliana** ("1984"), **kafkiana** ("Il processo", "Il castello"), **huxleyana** ("Il mondo nuovo") e **phildickiana** ("Gli androidi sognano pecore elettriche?").

Le storie contemporanee nei nuovi media non sempre si inseriscono perfettamente in questi schemi, e per gli educatori risulta più utile una categorizzazione più ampia:

- ◆ **Le distopie futuristiche** immaginano società plasmate dal progresso tecnologico, dal potere delle grandi aziende o dall'ingegneria sociale – dagli scenari cyberpunk e di presa di potere da parte dell'intelligenza artificiale al feudalesimo spaziale e alle città segregate.
- ◆ **Le distopie post-apocalittiche** raffigurano società che sopravvivono al collasso causato da catastrofi ambientali, guerre o fallimenti sistemici. "La parabola del seminatore" (1993) di Octavia Butler è un esempio ampiamente utilizzato nei contesti di educazione civica.
- ◆ **Le distopie politiche storiche e contemporanee** si basano su realtà riconoscibili: regimi autoritari, occupazioni, estremismo religioso, colonialismo e razzismo sistemico. Atwood, Alderman e Collins ne sono esempi di spicco.

◆ **Altre categorie** includono le distopie delle megacorporazioni, il tecno-feudalesimo e le opere che combinano contemporaneamente diversi filoni – che spesso risultano le più ricche dal punto di vista didattico.

È importante notare che un singolo scenario può rientrare in diverse categorie contemporaneamente. Gli impieghi didattici più efficaci della distopia attingono spesso a più filoni contemporaneamente, combinando la critica politica con le questioni ambientali e i temi dell'identità, della memoria e della resistenza.

1.7 Distopia ed educazione civica

Una delle caratteristiche didattiche più importanti della distopia è la **distanza protettiva** che offre. Poiché l'ingiustizia e la sofferenza riguardano personaggi di un mondo immaginario, gli studenti possono **affrontare questioni civiche complesse con un certo grado di sicurezza emotiva** che il confronto diretto con l'attualità non sempre consente.

In uno scenario distopico, le domande su chi detiene il potere, se le istituzioni siano giuste, su come opporsi alla manipolazione e su quali siano i costi della sottomissione o del dissenso diventano accessibili e urgenti. Gli studenti possono calarsi in queste domande anziché limitarsi a osservarle.

Questo approccio è particolarmente adatto al momento attuale. Le ricerche indicano che molti giovani provano già una forte ansia riguardo al mondo politico e ambientale che stanno ereditando, insieme a una profonda frustrazione nei confronti delle istituzioni che non sono riuscite a proteggere il loro futuro.

La narrativa distopica può andare incontro ai giovani in quella realtà emotiva, dando credito alle loro preoccupazioni e aprendo al contempo uno spazio all'immaginazione, all'azione e al cambiamento. Se utilizzati con un'attenta guida, gli scenari distopici sviluppano il pensiero critico, il ragionamento etico e l'immaginazione politica che rendono l'impegno civico una questione urgentemente personale piuttosto che astratta.

Capitolo 2: La narrativa distopica nell'educazione civica non formale

Scritto da Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

2.1 Il ruolo della distopia nell'educazione civica

Seguendo le definizioni, le narrazioni e le categorie, abbiamo appreso che la distopia può rappresentare le realtà di vita attuali in modo esagerato o sintetizzato. In questo modo funge da **strumento per commentare criticamente la nostra società** – le sue strutture, le dinamiche di potere e i confini etici. Consente a educatori e ricercatori di presentare argomenti complessi in modi che possano offrire un'esperienza autentica agli studenti. Collocandoli all'interno di mondi immaginari, la distopia può **avvicinare questioni astratte alla realtà di ciascuno**, rendendole riconoscibili e urgenti.

Quando parliamo di giochi di ruolo dal vivo, possiamo tracciare alcuni parallelismi con i videogiochi. Facendo riferimento alla ricerca sugli studi sui giochi nell'ambito degli Studi sulla Cultura dei Media Digitali, condotta da Gerald Farca (2018), possiamo concludere che i giocatori “superano” la propria ansia attraverso il gioco. Secondo la ricerca, ecco le caratteristiche che i giochi distopici hanno da offrire:

- ◆ I giocatori vivono **all'interno della storia distopica** del gioco e **sperimentano in prima persona il mondo da incubo**
- ◆ Il mondo virtuale è di fatto una **rappresentazione dell'ansia reale** riguardo al disastro ambientale e al fallimento politico
- ◆ I giochi **offrono qualcosa che la vita reale non offre**: la possibilità di fare delle scelte e di agire

- 
- ◆ Nei giochi, i giovani giocatori possono **lottare contro i sistemi che li opprimono**, prendendo decisioni in grado di cambiare il corso della storia, il che conferisce loro un senso di potere che spesso manca loro nella realtà.

Prendendo parte alle narrazioni interattive dei giochi, i giovani non stanno fuggendo dalla realtà, come spesso viene presentato nel dibattito pubblico. Ciò che sta realmente accadendo è che stanno **facendo pratica su come reagire alle minacce della vita reale**. Stanno mettendo alla prova la resistenza e la sopravvivenza in uno spazio sicuro dove possono avere il pieno controllo. Riuscire nel gioco, anche in un mondo cupo, dà loro una sensazione di **capacità e speranza**. Attraverso storie interattive, stanno cercando di dare un senso a un mondo che sembra a pezzi e di immaginare come potrebbero sistemarlo, il che può essere un segno di profonda attenzione e una richiesta di giustizia.

2.2 Per quali scopi potrebbe essere utilizzata la distopia?

I risultati della ricerca sopra citata rivelano ciò che accade all'interno dei partecipanti. Tuttavia, la ricerca non tratta dei processi pianificati e riflessivi. Si tratta di una caratteristica importante nell'ambito delle attività educative non formali. Gli obiettivi principali dell'utilizzo della distopia come strumento nell'educazione civica includono:

- ◆ Stimolare **il pensiero critico, il ragionamento etico e l'impegno civico**.
- ◆ **Mettere in discussione il conformismo** e costringere al confronto con verità scomode.
- ◆ Approfondire **l'empatia e le capacità analitiche**.
- ◆ Suscitare la richiesta di **cambiamento e mobilitazione**.

2.3 Ma ai giovani importa davvero qualcosa?

Come emerge dall'ampia indagine pubblicata su The Lancet Planetary Health nel 2021 (Hickman et al. 2021), la stragrande maggioranza dei giovani di età compresa tra i 16 e i 25 anni è molto preoccupata per il cambiamento climatico. L'educazione civica tradizionale si basa spesso su argomentazioni razionali e sui principi della



democrazia. Questo approccio può apparire distante dalla realtà emotiva e urgente che i giovani devono affrontare oggi. La narrativa distopica offre una dimensione specifica in cui gli studenti possono **sperimentare emotivamente le conseguenze dell'ingiustizia e di una distribuzione del potere diseguale e iniqua**. Questo genere permette agli studenti di calarsi nella prospettiva di chi vive sotto regimi oppressivi, suscitando un senso di empatia che l'analisi fattuale non riuscirebbe a trasmettere.

Attraverso il coinvolgimento in queste storie, i giovani **imparano a conoscere le responsabilità civiche** e, oltre a ciò, percepiscono il peso delle scelte in un ambiente sicuro ma coinvolgente. Questa simulazione di vita **trasforma la loro ansia nella comprensione di quali siano i rischi reali**. L'invito all'azione diventa personale piuttosto che un obbligo teorico. Nonostante le numerose caratteristiche del genere, la distopia può causare disagio o ansia se non viene presentata con attenzione. Richiede un'attenta facilitazione per garantire la sicurezza parallelamente alla sfida intellettuale ed emotiva.

2.4 Esempi e pratiche della narrativa distopica nell'educazione civica non formale

Gli esempi che seguono dimostrano che la narrativa distopica viene utilizzata per diversi scopi – come **strumento di resistenza digitale, protesta politica e sviluppo dell'empatia** – affrontando direttamente i sentimenti di ansia e tradimento individuati nelle ricerche condotte tra i giovani.

Sebbene i dati specifici sui workshop non formali siano spesso di natura interna alle ONG e i risultati dell'educazione non formale siano raramente quantificati in rapporti accessibili al pubblico, le informazioni e la verifica degli esempi provengono da fonti verificabili quali la copertura giornalistica (che documenta l'uso specifico della narrativa), i blog e i siti web delle organizzazioni coinvolte (che documentano il metodo) e studi di casi accademici (che documentano i risultati e la pedagogia).

Esempio 1: Dystopiality

“Dystopiality” è stato un progetto di scambio giovanile realizzato nel 2022 e nel 2023, la cui attività principale è stata uno scambio in presenza della durata di una settimana tenutosi a Kłodzko, in Polonia. Lo scambio ha riunito giovani partecipanti provenienti da sette paesi, tra cui Polonia, Italia, Spagna, Portogallo, Armenia, Georgia e Kosovo.

Obiettivi

Gli obiettivi, come indicato dagli ideatori del progetto, erano:

- ◆ Sensibilizzare su tematiche di rilevanza sociale (alienazione, cambiamento climatico o sistemi di classificazione).
- ◆ Promuovere l'empatia e la compassione verso le persone e i problemi attuali nel mondo.
- ◆ Approfondire la conoscenza delle questioni sociali.
- ◆ Rafforzare la capacità dei partecipanti di parlare in pubblico.
- ◆ Migliorare la loro capacità di lavorare in gruppo e il loro senso personale di iniziativa e creatività.

Metodi e strumenti

Il progetto ha utilizzato metodi di educazione non formale incentrati sulla narrativa distopica e sui media.

- ◆ **Analisi multimediale e discussione guidata:** I partecipanti hanno visionato specifiche opere distopiche: il film “1984” (tratto dal romanzo di Orwell), l'episodio “Nosedive” della serie “Black Mirror” (che affronta il tema dei punteggi di credito sociale) e il documentario “The Age of Stupid” (sul cambiamento climatico). Queste proiezioni sono state seguite da discussioni guidate per collegare gli scenari di finzione a questioni del mondo reale quali il controllo statale, i sistemi di valutazione sociale e la crisi climatica.
- ◆ **Gioco di ruolo teatrale (elementi del Teatro Forum (Boal 2000)):** I partecipanti hanno selezionato citazioni da “1984” di George Orwell e sono stati invitati a recitarle davanti al gruppo per sviluppare la creatività e interiorizzare i temi dell'oppressione e del controllo attraverso la rappresentazione.

- ◆ **Narrazione collaborativa:** I gruppi hanno creato da zero storie originali basate su temi distopici, utilizzando i formati con cui si sentivano più a loro agio (ad es. orale, visivo, teatrale) per incoraggiare l'espressione creativa e il lavoro di squadra.
- ◆ **Presentazione interculturale:** Ogni gruppo nazionale ha preparato una presentazione sugli "elementi legati alla distopia attualmente presenti nei propri paesi" per radicare i temi di finzione nelle realtà locali e condividere diverse prospettive culturali sull'alienazione e sulle questioni sociali.

Risultati

Sulla base della sintesi fornita nella scheda del progetto Erasmus+, il progetto ha generato una serie di risultati, riconosciuti dai partecipanti:

- ◆ **Maggiore capacità di pensiero critico:** I partecipanti hanno sviluppato la capacità di analizzare le società attuali attraverso la lente della distopia, riconoscendo in particolare i parallelismi con il mondo reale nei sistemi di controllo statale e di classificazione sociale.
- ◆ **Maggiore consapevolezza sulle questioni globali:** Il progetto ha messo in luce realtà attuali ritenute "impossibili", concentrandosi in particolare sull'alienazione, sul cambiamento climatico e sulla classificazione sociale/radicalizzazione.
- ◆ **Sviluppo delle competenze:** Miglioramento delle competenze di public speaking, lavoro di squadra, iniziativa personale e creatività; acquisizione di conoscenze su altre culture; maggiore sensibilità e riduzione delle divisioni interculturali.
- ◆ **Crescita emotiva:** Il progetto ha favorito l'empatia e la compassione verso le persone che affrontano problemi sociali a livello globale, portando i partecipanti dall'osservazione passiva al coinvolgimento emotivo con tali questioni.

Esempio 2: EUtopia: un cambiamento guidato dai giovani, dalle idee all'azione

EUtopia è stata un'iniziativa Erasmus+ attiva dal 2021 al 2023 che ha coinvolto un consorzio di organizzazioni provenienti da Polonia, Ungheria, Belgio, Italia e Francia, rivolta in particolare ai giovani di età compresa tra i 16 e i 25 anni, agli operatori



giovanili locali e ai decisori politici, con l'obiettivo di promuovere la cittadinanza attiva attraverso i concetti pedagogici di utopia e distopia.

Obiettivi

Gli obiettivi principali erano:

- ◆ Risvegliare nei giovani il desiderio di immaginare e progettare un mondo migliore.
- ◆ Spostare la loro prospettiva da quella di destinatari passivi delle circostanze esterne a quella di agenti attivi del cambiamento.
- ◆ Fornire loro competenze di pensiero critico per analizzare i punti deboli e le opportunità della società.
- ◆ Stimolare la loro capacità di esprimere opinioni e di proiettarsi nel futuro.
- ◆ Insegnare loro competenze pratiche di pianificazione e organizzazione per trasformare le idee utopiche in azioni civiche concrete.

Metodi

La metodologia si è concentrata su tecniche di educazione non formale che hanno utilizzato i quadri utopici e distopici come **spazi sicuri e fittizi per analizzare criticamente la realtà** senza la pressione immediata delle conseguenze del mondo reale. I facilitatori hanno guidato i partecipanti attraverso un **processo strutturato di "ottimismo militante,"** partendo da un'esplorazione teorica tramite un manuale dedicato che definiva questi concetti in un contesto civico moderno.

L'attuazione pratica ha previsto un kit di strumenti composto da vari metodi interattivi: i partecipanti hanno preso parte a **laboratori creativi** come il **"mind mapping"** delle loro città natali per visualizzare il divario tra la realtà attuale e i futuri ideali, e sessioni di **"brainwriting"** per generare e sviluppare in modo anonimo soluzioni innovative ai problemi locali.

Il progetto ha utilizzato **strumenti di collaborazione digitale** quali **Mural** e **Padlet** per il brainstorming a distanza e la pianificazione del progetto, ricorrendo a tecniche di dibattito come la "piramide del disaccordo" per insegnare il dialogo online costruttivo e l'alfabetizzazione critica ai media.

La componente chiave è stata un corso di formazione residenziale tenutosi nella primavera del 2024 per venti giovani partecipanti, durante il quale hanno applicato



questi strumenti per **sviluppare proposte progettuali concrete**, si sono esercitati nel “cold emailing” e nel parlare in pubblico per coinvolgere i decisori locali e hanno utilizzato scenari di role-playing per simulare negoziazioni civiche, garantendo un passaggio pratico dal sogno astratto alla pianificazione attuabile.

Risultati

I risultati hanno compreso la creazione di quattro risultati intellettuali chiave:

- ◆ Un **manuale teorico** che collega il pensiero utopico all'educazione civica.
- ◆ Un **kit di strumenti pratici** con attività e piani d'azione per gli operatori giovanili.
- ◆ Una **piattaforma collaborativa online** per la condivisione di azioni utopiche e buone pratiche.
- ◆ Una **guida per l'utente** che presenta modelli di progetti di successo guidati dai giovani.

I risultati miravano collettivamente a responsabilizzare i giovani per superare l'apatia politica, sviluppare un senso di autonomia e di ottimismo militante e acquisire le competenze necessarie per progettare e attuare iniziative che affrontino sfide sociali quali la sostenibilità ambientale e l'inclusione sociale.

Esempio 3: Lettere da futuri distopici e utopici dell'educazione artistica

Il progetto intitolato “Lettere da futuri distopici e utopici dell'educazione artistica” è stata un'iniziativa di ricerca speculativa pubblicata nel dicembre 2020 da Florian Cramer e Michelle Teran della Willem de Kooning Academy di Rotterdam, nei Paesi Bassi. Concepito come una **corrispondenza immaginaria risalente all'anno 2030**, il progetto non ha coinvolto partecipanti fisici, ma ha piuttosto coinvolto la comunità accademica e artistica attraverso un'esplorazione narrativa di due possibili futuri per l'educazione artistica a seguito delle crisi degli anni 2020.

Obiettivi

L'obiettivo principale era quello di **criticare le attuali tendenze nell'educazione artistica**, quali lo spostamento verso le industrie creative, la gig economy e l'esclusione sistematica, immaginando al contempo un modello trasformativo



basato sulla solidarietà, la decolonizzazione e la cura collettiva. Gli autori intendevano stimolare una riflessione critica sulle decisioni odierne relative a programmi didattici, finanziamenti e inclusività.

Metodi

La metodologia si basava interamente sulla finzione immaginaria, rendendo omaggio a “News from Nowhere” di William Morris. Gli autori hanno raccolto due tipi di lettere:

- ◆ La prima immaginava un 2030 distopico in cui l'educazione artistica era diventata esclusiva, orientata al mercato e irrilevante a causa del capitalismo delle piattaforme e del conservatorismo culturale;
- ◆ La seconda descriveva un 2030 utopico in cui il mondo accademico aveva adottato una leadership collettiva orizzontale, gruppi inclusivi per gli emarginati, metodi di ricerca incarnati e una politica linguistica che riflettesse le diverse identità.

Questo approccio ha permesso agli autori di eludere i tradizionali vincoli accademici, **utilizzando la narrazione per esprimere critiche alle politiche e suggerire innovazioni pedagogiche**, quali reti di mutuo aiuto, programmi di scambio inclusivi e l'uso di pronomi che indicassero l'interdipendenza. Introducendo questi concetti all'interno di una narrazione incentrata sul viaggio nel tempo, il progetto ha creato uno spazio sicuro e fantasioso per esplorare cambiamenti strutturali fondamentali senza incontrare immediata resistenza politica.

Risultati

Tra i risultati vi è stata una pubblicazione che ha rappresentato uno strumento critico per gli educatori artistici e i responsabili politici, mettendo in guardia contro una concezione delle arti orientata al mercato ed esclusiva. Inoltre, ha offerto una **linea guida concreta per un cambiamento strutturale inclusivo e guidato dalla comunità**. Ha sottolineato con successo la decolonizzazione dei programmi di studio, l'etica della cura nell'educazione e il potenziale delle istituzioni artistiche di fungere da crogioli per la giustizia sociale e la collettività, piuttosto che da terreno per la crescita commerciale.

Capitolo 3: La narrativa distopica nell'educazione civica formale

Scritto da Benedicta Sannino (Euphoria Net)

Nel sottocapitolo precedente abbiamo analizzato perché le narrazioni distopiche siano strumenti potenti nell'educazione civica non formale, in quanto favoriscono la riflessione critica su potere, giustizia e cittadinanza attiva.

Questa sezione si concentra sull'**educazione civica formale**, ovvero l'apprendimento strutturato all'interno di scuole, istituti superiori e università, dove l'insegnamento segue programmi didattici, obiettivi di apprendimento e metodi di valutazione ben definiti. A differenza dei contesti informali, l'educazione formale opera all'interno di quadri istituzionali che definiscono ciò che gli studenti sono tenuti ad apprendere e a dimostrare.

In questi contesti, la narrativa distopica è diventata una risorsa pedagogica sempre più rilevante. Opere come «1984» o «The Hunger Games» sono ormai comunemente incluse nelle liste di lettura e nei programmi interdisciplinari che collegano la letteratura alla storia, all'etica e all'educazione civica. Allo stesso tempo, nuove forme di media, tra cui **giochi e simulazioni interattive**, stanno iniziando a integrare i testi tradizionali, ampliando le modalità con cui i temi distopici vengono esplorati nelle aule.

Questo sottocapitolo esamina come e perché le narrazioni distopiche vengono utilizzate nell'educazione civica formale e cosa possono offrire agli studenti.

3.1 La narrativa distopica nei programmi di educazione civica

I contenuti distopici vengono utilizzati in diverse materie:

- ◆ **Corsi di letteratura e lingua**, dove testi come “1984”, “Fahrenheit 451” o “Il racconto dell’ancella” vengono analizzati sia dal punto di vista letterario che politico.
- ◆ **Storia e scienze sociali**, dove gli scenari di fantasia vengono collegati a eventi storici reali (ad esempio, regimi totalitari o crisi ambientali).
- ◆ **Educazione civica e alla cittadinanza**, dove le narrazioni distopiche forniscono un quadro di riferimento per discutere dei sistemi democratici e della responsabilità civica.

Oltre ai libri, alcuni contesti di istruzione formale stanno iniziando a integrare **narrazioni distopiche digitali e basate sui videogiochi**. Ad esempio, i videogiochi basati sulla narrazione o le simulazioni in classe che esplorano la sorveglianza, la governance o la scarsità di risorse possono integrare i testi tradizionali offrendo prospettive interattive su temi simili.

Giochi come “The Last of Us” possono essere utilizzati per esplorare dilemmi etici legati alla sopravvivenza, alla fiducia e alla responsabilità morale nelle società post-collasso. Analogamente, “This War of Mine” esplora la sopravvivenza e i dilemmi etici in situazioni di conflitto. Un altro esempio è “Frostpunk”, che pone i giocatori a capo di una società alle prese con un collasso ambientale, richiedendo decisioni difficili che trovino un equilibrio tra sopravvivenza, etica e ordine sociale.

Queste esperienze interattive consentono agli studenti non solo di analizzare sistemi distopici, ma anche di interagire attivamente con essi, rafforzando la comprensione civica attraverso il processo decisionale e la riflessione.

3.2 Il ruolo della narrativa distopica in classe

I testi distopici non sono solo interessanti da leggere; stimolano gli studenti a ragionare in modi specifici che sono direttamente rilevanti per la vita civica. Ecco gli aspetti principali che contribuiscono a sviluppare:

Pensiero critico

I mondi distopici sono costruiti a partire da versioni distorte o esagerate delle dinamiche sociali reali. Quando gli studenti li leggono con attenzione, iniziano a **mettere in discussione i presupposti**, non solo nella storia, ma anche nel mondo reale che li circonda. Hill (2023) ha scoperto nella sua ricerca che la lettura di narrativa distopica può davvero cambiare il modo in cui gli studenti pensano alle istituzioni, alle autorità e alle norme sociali.

Ragionamento etico

I personaggi delle storie distopiche sono quasi sempre costretti a **fare scelte difficili**: obbedire o resistere, proteggere se stessi o agire per gli altri, tacere o parlare apertamente. Questi dilemmi non sono filosofia astratta, ma appaiono reali e urgenti all'interno della storia. Questo li rende ottimi punti di partenza per discussioni in classe su vere questioni etiche. Sypnowich (2019) sostiene che, se utilizzata bene, la narrativa distopica non si limita a criticare ciò che non va nella società, ma invita anche gli studenti a immaginare cosa potrebbe essere migliore.

Pensiero sistemico

Le narrazioni distopiche spesso **mostrano come le istituzioni, le leggi e le strutture di potere modellino la vita delle persone** in modi di cui queste potrebbero non rendersi nemmeno conto. Stefanopoulou, Kechagias e Malafantis (2021) hanno approfondito questo aspetto attraverso la serie «Divergent», dimostrando come i sistemi educativi immaginari possano stimolare gli studenti a riflettere su quelli reali. Questo tipo di pensiero strutturale – comprendere come funzionano i sistemi, non solo come si comportano gli individui – è un'importante competenza civica.

Un confronto con l'educazione civica tradizionale

Gli approcci tradizionali all'educazione civica si concentrano spesso su fatti e principi: come funzionano le elezioni, quali diritti hanno i cittadini, come vengono elaborate le leggi. Queste conoscenze sono importanti, ma possono risultare astratte.

La narrativa distopica fa qualcosa di diverso:

- Invece di spiegare cos'è la democrazia, mostra come ci si sente a vivere senza di essa.
- Invece di elencare i diritti, mette in scena la loro assenza.
- Invece di descrivere la responsabilità civica, mette i personaggi e i lettori in situazioni in cui tale responsabilità viene messa alla prova.

Ciò non significa che la narrativa distopica debba sostituire un'educazione civica più strutturata. Tuttavia, può **integrarla in modo efficace**, rendendo i principi astratti più concreti e personalmente rilevanti.

Attività in classe

In pratica, gli insegnanti ricorrono a una serie di attività per dare vita ai testi distopici nei contesti di educazione civica:

- ◆ **Letture guidate e discussione:** conversazioni strutturate sulle scene chiave e su ciò che rivelano riguardo al potere, alla giustizia o ai valori democratici.
- ◆ **Analisi degli scenari:** Esame di come decisioni specifiche nella storia portino a esiti distopici e di cosa si sarebbe potuto fare diversamente.
- ◆ **Esercizi di prospettiva:** Gli studenti considerano la storia dal punto di vista di diversi personaggi, sviluppando empatia e capacità analitiche.
- ◆ **Dibattiti e simulazioni di consigli:** Gli studenti discutono posizioni ispirate al testo, esercitandosi nelle competenze della deliberazione civica.

In tutte queste attività, il ruolo dell'insegnante è fondamentale. Senza una buona facilitazione, gli studenti potrebbero interpretare la distopia come puro



intrattenimento o, all'estremo opposto, sentirsi sopraffatti dai suoi temi più cupi. Il sostegno graduale e la riflessione guidata sono essenziali (Hill 2023).

3.3 Cosa imparano gli studenti: consapevolezza civica, etica e competenze democratiche

Quando la narrativa distopica viene insegnata in modo efficace, può favorire un apprendimento concreto e significativo in diversi ambiti.

Comprendere come le democrazie possano crollare

Le storie distopiche spesso descrivono **l'erosione della democrazia come un processo graduale** – non un colpo di stato improvviso, ma una lenta restrizione delle libertà, una crescente sfiducia nei confronti dell'informazione, una normalizzazione strisciante della sorveglianza o dell'ingiustizia. Riconoscere questi schemi nella narrativa aiuta gli studenti a **riconoscerli anche nei contesti politici reali**. Come osserva Synnowich (2019), la distopia ci insegna cosa c'è in gioco quando le norme democratiche si indeboliscono.

Responsabilità civica e partecipazione

Molte storie distopiche includono personaggi che resistono, che si rifiutano di obbedire, che si organizzano, che agiscono a costo di sacrifici personali. Queste figure incarnano il significato della **cittadinanza attiva**, dimostrando che non è sempre facile né sicura. Gli studenti che si confrontano con queste storie possono iniziare a **sviluppare il proprio senso di identità e responsabilità civica**.

Processo decisionale etico

I dilemmi morali presenti nella narrativa distopica (quando è giusto disobbedire? Chi si assume la responsabilità di un'ingiustizia collettiva?) non sono esclusivi dei mondi immaginari. Sono il tipo di domande che i cittadini si trovano ad affrontare nelle società democratiche reali. Affrontare questi dilemmi in classe sviluppa la **capacità di un ragionamento etico sfumato e basato su principi** (Bonilla 2024).

Consapevolezza ambientale e di sostenibilità

Molte storie distopiche contemporanee, specialmente quelle scritte per i lettori più giovani, sono ambientate in mondi segnati dal collasso ambientale, dalla scarsità di risorse o dalla crisi climatica. Queste narrazioni rendono visibili le **conseguenze a lungo termine dell'inazione politica sulle questioni ambientali**. Short (2025) sottolinea come questi testi possano ampliare la riflessione degli studenti verso un impegno civico orientato al futuro e attento alla sostenibilità.

Collegamenti ai quadri di riferimento europei delle competenze

Questi risultati di apprendimento non sono solo preziosi a livello informale, ma si allineano direttamente con i quadri di riferimento riconosciuti per l'educazione alla cittadinanza democratica. Il **Quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica del Consiglio d'Europa** (RFCDC), ad esempio, identifica le seguenti competenze come competenze democratiche fondamentali – tutte attivamente sviluppate attraverso una narrativa distopica ben insegnata:

- ◆ Pensiero critico e ragionamento analitico
- ◆ Rispetto dei diritti umani e della dignità umana
- ◆ Tolleranza verso l'ambiguità e la complessità
- ◆ Coscienza civica e senso di responsabilità collettiva
- ◆ Apertura alla sostenibilità e al pensiero orientato al futuro

3.4 Metodi e pratiche didattiche

Non esiste un unico modo corretto di utilizzare la narrativa distopica nell'educazione civica; l'approccio migliore dipende dall'età degli studenti, dalla materia e dagli obiettivi didattici. Di seguito viene presentata una panoramica dei metodi più comuni ed efficaci.



Lettura e analisi

- ◆ **Analisi comparativa dei testi:** gli studenti leggono due o più testi distopici in parallelo oppure mettono a confronto un romanzo con documenti storici o giornalistici reali, alla ricerca di schemi ricorrenti e collegamenti.
- ◆ **Paralleli storici:** gli insegnanti guidano gli studenti nell'abbinare elementi di una storia distopica (sistemi di sorveglianza, propaganda, gerarchie di classe) a eventi storici reali. Ciò approfondisce sia la comprensione letteraria che la conoscenza storica.

Attività creative e basate su scenari

- ◆ **Scenari “E se...”:** agli studenti viene chiesto di riflettere su quali condizioni del mondo reale potrebbero portare a una situazione simile a quella descritta nel libro e quali scelte politiche avrebbero potuto impedirla.
- ◆ **Finali alternativi:** gli studenti riscrivono o ampliano la storia in modi che riflettano ciò che hanno imparato sull'azione civica e sui valori democratici, un esercizio che è al tempo stesso creativo e analitico.

Simulazioni leggere e attività di ruolo

Queste attività introducono elementi di gioco di ruolo in classe senza la piena immersione dell'edu-larp (trattato nei capitoli successivi):

- ◆ **Dibattiti:** gli studenti discutono posizioni su questioni politiche o etiche ispirate al testo.
- ◆ **Simulazioni di parlamenti o consigli:** gli studenti simulano processi decisionali democratici, mettendo in pratica le abilità di deliberazione, negoziazione e compromesso.
- ◆ **Consigli etici:** i gruppi devono decidere collettivamente su una questione moralmente complessa. Gli studenti sanno di interpretare dei ruoli e l'esercizio è sempre seguito da una riflessione strutturata.

Approcci multimediali

- ◆ **Adattamenti cinematografici** (ad es. "The Hunger Games") possono stimolare discussioni su come il mezzo e la narrazione visiva influenzino il significato politico
- ◆ **Romanzi a fumetti** e **narrazione digitale** raggiungono studenti che potrebbero avere difficoltà con la lettura di testi in prosa di una certa lunghezza
- ◆ **Brevi documentari** o **notiziari** possono essere abbinati a testi di finzione per rafforzare il legame tra finzione e questioni civiche del mondo reale

Valutazione

Anche il modo in cui gli studenti vengono valutati è importante. Gli approcci più efficaci vanno oltre la semplice memorizzazione di fatti e chiedono agli studenti di dimostrare una comprensione reale:

- ◆ **Saggi di riflessione:** gli studenti scrivono su ciò che il testo ha rivelato loro riguardo alla vita civica o ai valori democratici.
- ◆ **Documenti di posizione civica:** gli studenti assumono e argomentano una posizione su una questione civica reale che il testo ha messo in luce.
- ◆ **Presentazioni di gruppo:** gli studenti presentano la loro analisi in modo collaborativo, sviluppando competenze comunicative e di lavoro di squadra insieme all'alfabetizzazione civica.

3.5 Opportunità e limiti dell'istruzione formale

L'utilizzo della narrativa distopica nell'educazione civica formale comporta vantaggi concreti ma anche sfide reali. Essere onesti su entrambi questi aspetti è importante per gli educatori che desiderano utilizzare questi testi in modo efficace.

Cosa funziona bene

- ◆ I testi distopici godono di **legittimità curricolare**; quando compaiono nelle liste di lettura ufficiali, indicano che le questioni civiche che sollevano sono davvero importanti.
- ◆ Rendono i **concetti civici astratti concreti** ed emotivamente rilevanti.

- ◆ Funzionano oltre i confini delle singole materie, favorendo l'**apprendimento interdisciplinare**.
- ◆ Possono avere un **impatto a lungo termine** se integrati in un programma di educazione civica più ampio che si estende su più anni, piuttosto che essere utilizzati come attività una tantum.

Cosa è più difficile

- ◆ **Pressione temporale:** Affrontare un romanzo in modo approfondito richiede tempo che spesso viene ridotto da altre esigenze del programma di studi.
- ◆ **Valutazione standardizzata:** I criteri di valutazione degli esami non sempre premiano quel tipo di pensiero aperto ed esplorativo con cui la pedagogia distopica funziona al meglio.
- ◆ **Sensibilità politica:** Alcuni testi distopici trattano temi (sorveglianza, autoritarismo, diritti riproduttivi) che richiedono un approccio attento in contesti culturali o politici diversi.

Rischi etici e come gestirli

Due rischi meritano attenzione:

- ◆ **Sovraccarico emotivo:** Alcuni studenti, specialmente i più giovani, potrebbero trovare gli scenari distopici davvero angoscianti. Gli insegnanti dovrebbero prestare attenzione a questo aspetto e prevedere del tempo per rassicurarli e aiutarli a ritrovare l'equilibrio.
- ◆ **Fatalismo:** Se gli studenti si imbattono in un mondo distopico desolante dopo l'altro senza un quadro di riferimento per immaginare un cambiamento, potrebbero concludere che l'azione politica sia inutile. Questo è l'opposto di ciò che l'educazione civica dovrebbe produrre.

La migliore protezione contro entrambi i rischi è una buona mediazione didattica: **contestualizzare il testo** all'interno della storia e della politica del mondo reale, **guidare una riflessione** che colleghi la finzione all'azione democratica e **lasciare sempre spazio** agli studenti affinché possano immaginare e articolare come potrebbe essere un'alternativa migliore.

L'obiettivo non è quello di lasciare gli studenti spaventati dal futuro, ma di renderli curiosi, dotati di spirito critico e motivati a plasmarlo.

3.6 Collegare l'apprendimento formale e quello non formale

L'istruzione formale, con i suoi programmi didattici, le valutazioni e le strutture istituzionali, non è l'unico ambito in cui avviene l'apprendimento civico. Le organizzazioni giovanili, i programmi comunitari, le simulazioni e le esperienze immersive di gioco di ruolo (approfondite nei capitoli successivi) offrono forme di educazione civica molto diverse ma ugualmente preziose. La narrativa distopica costituisce un ponte naturale tra le due.

In che modo gli approcci formali e non formali si completano a vicenda

- **L'istruzione formale offre:** analisi strutturate, vocabolario concettuale, profondità riflessiva e prove di apprendimento valutate. Uno studente che abbia studiato attentamente "1984" comprende i meccanismi del controllo totalitario abbastanza bene da confrontarsi criticamente con uno scenario immersivo di gioco di ruolo, anziché limitarsi a viverlo passivamente.
- **L'istruzione non formale offre:** immersione, sperimentazione, coinvolgimento emotivo e l'esperienza di affrontare dilemmi civici in tempo reale. Queste esperienze possono approfondire e rendere personale ciò che la lezione ha chiarito a livello intellettuale.

I programmi di studio formali possono inoltre integrare i risultati dell'apprendimento non formale, considerando le riflessioni, i lavori creativi o le argomentazioni civiche sviluppate attraverso simulazioni o giochi di ruolo come prove legittime di competenza civica. Tale integrazione non è solo conveniente dal punto di vista amministrativo, ma riflette una comprensione più approfondita di cosa sia l'apprendimento civico e di come avvenga.



Parte II: Giochi distopici a scopo didattico

Capitolo 4: Giochi e gamification nell'educazione civica

Scritto da Tara Laura Della Selva (EGLE)

4.1 Definizioni e precisazioni

Sebbene le definizioni siano sempre difficili da dare nella pratica, data la grande varietà dei giochi, ecco alcuni punti di partenza fondamentali per comprendere la varietà dei tipi di giochi nell'ambito dell'istruzione:

- ◆ **La gamificazione** si riferisce più comunemente all'uso di elementi di gioco quali punti, badge, livelli o classifiche in contesti non ludici (Deterding et al. 2011). Può aumentare il coinvolgimento, ma di per sé non crea necessariamente esperienze di apprendimento profondo. La gamificazione tende inoltre a incoraggiare la competizione.
- ◆ **L'apprendimento basato sul gioco** prevede l'uso di giochi veri e propri come strumenti didattici. Questi possono essere digitali o analogici e sono progettati o adattati per favorire specifici risultati di apprendimento.
- ◆ I **serious games** sono giochi creati con uno scopo primario diverso dall'intrattenimento, come l'istruzione, la formazione o il cambiamento sociale.
- ◆ I **giochi di ruolo (RPG)** consentono ai partecipanti di assumere ruoli immaginari all'interno di uno scenario strutturato. Esistono in varie forme, tra cui videogiochi, attività di simulazione, giochi da tavolo, giochi di ruolo in formato libero (freeform) e giochi di ruolo dal vivo (larp). Quando vengono utilizzati nell'ambito educativo con chiari obiettivi di apprendimento, vengono spesso definiti **edu-larp** (larp educativo).

- ◆ **I giochi di simulazione** sono giochi che riproducono sistemi, processi o ambienti del mondo reale. Nei contesti educativi, i giochi di simulazione sono spesso utilizzati per esplorare sistemi sociali, politici o ambientali complessi, aiutando gli studenti a comprendere le relazioni di causa-effetto, gli impatti a lungo termine (Gordin e Pea 1995) e a sviluppare competenze.
- ◆ **Il gioco di ruolo trasformativo** crea esperienze significative che modificano prospettive, atteggiamenti o comportamenti a un livello più profondo (Bowman, Diakolambrianou e Brind, a cura di, 2024).

Nell'educazione civica, varie forme di gamification leggera possono aiutare a introdurre argomenti, ma il gioco di ruolo immersivo e la simulazione approfondita sono spesso più adatti quando l'obiettivo è esplorare sistemi complessi, dilemmi etici e processi democratici. In Dystolarp, ci concentriamo sull'edu-larp, che consente una maggiore flessibilità nelle ambientazioni e nelle meccaniche, nonché una progettazione più approfondita dei personaggi e delle relazioni.

4.2 Perché i giochi hanno un ruolo nell'educazione civica

L'educazione civica non consiste solo nel conoscere il funzionamento delle istituzioni. Si tratta piuttosto di imparare **come partecipare, deliberare, dissentire, negoziare e assumersi responsabilità**. Si tratta di competenze difficili da sviluppare ricorrendo esclusivamente ai metodi educativi tradizionali.

I giochi, in particolare le attività di gioco di ruolo trasformativo, creano spazi di simulazione più sicuri in cui affrontare le sfide sociali e politiche. In quanto tali, fungono da veri e propri "**laboratori di democrazia**"; alcuni autori sostengono infatti che la natura co-creativa del gioco di ruolo sia intrinsecamente democratica (Garcia 2016; Haarman 2022). All'interno di un contesto narrativo strutturato, i giovani possono sperimentare **la leadership, l'elaborazione delle politiche, la resistenza o la collaborazione** senza conseguenze nel mondo reale. Possono esplorare domande quali: Chi detiene il potere? Chi viene escluso? Cosa succede quando le risorse si esauriscono?



La ricerca dimostra che i giochi ben progettati possono **favorire il coinvolgimento, l'empatia e il pensiero sistemico** (Gee 2003; Squire 2011). Il gioco trasformatore pone gli studenti come **attori all'interno di un contesto significativo, piuttosto che come destinatari passivi di informazioni** (Barab et al. 2010). Nei giochi di simulazione e di ruolo, i partecipanti vedono come le scelte del proprio personaggio influenzino gli esiti, il che può **aumentare la motivazione e l'impegno personale** (Bachen, Hernández-Ramos e Raphael 2012), rendendo il contenuto più rilevante a livello personale.

Nel contesto dell'apprendimento civico, questo **passaggio dalla trasmissione di conoscenze alla simulazione attiva** è fondamentale. Aniché limitarsi a parlare di democrazia e analizzare le ingiustizie da lontano, i partecipanti sperimentano i sistemi strutturali ed esplorano le disuguaglianze attraverso la prospettiva del proprio personaggio all'interno di un sistema progettato. Questa dimensione esperienziale contribuisce a colmare il divario tra teoria e comprensione vissuta.

4.3 Perché l'impostazione distopica funziona bene nei videogiochi

La distopia è uno strumento potente come meccanica di gioco. È stato dimostrato che i giochi politici **stimolano fortemente l'impegno civico e la partecipazione**, in particolare quando pongono i giocatori nel ruolo di decisori attivi anziché di osservatori passivi (Neys e Jansz 2010; Kahne, Middaugh ed Evans 2009). D'altra parte, anche sperimentare l'impotenza attraverso dinamiche oppressive può essere educativo, in quanto aumenta la consapevolezza su questioni importanti e incoraggia l'empatia verso le persone che si trovano in tali situazioni (Johansson et al. 2026). Gli scenari distopici sono particolarmente efficaci nell'educazione civica basata sui giochi perché **trasformano rischi astratti in contesti immersivi e/o sistemi tangibili**.

I temi distopici più comuni possono essere facilmente tradotti direttamente in scenari di gioco. Ad esempio:

- ◆ **Sorveglianza** vissuta come asimmetria informativa o monitoraggio nascosto, in cui determinati ruoli hanno accesso a dati privati o possono osservare segretamente gli altri.
- ◆ **Propaganda** vissuta come comunicazione inaffidabile o notizie manipolate, che costringe i giocatori a mettere in discussione la credibilità di tutte le informazioni.
- ◆ **Censura** vissuta come limitazione della libertà di parola, messaggi filtrati, o il rischio di punizione per aver espresso opinioni dissenzianti.
- ◆ **La scarsità** vissuta come dilemmi nell'allocazione delle risorse, che richiedono scelte difficili su chi riceva rifornimenti o opportunità limitati.
- ◆ **La stratificazione sociale** vissuta come ruoli diseguali con diritti, privilegi e vincoli diversi incorporati nel sistema di regole.
- ◆ **La crisi ambientale** vissuta come ecosistemi in collasso, risorse esaurite o meccaniche di disastri in escalation che richiedono una risposta collettiva.

In Dystolarp, progettiamo scenari in cui i personaggi hanno la capacità di agire per apportare cambiamenti a livello individuale e di gruppo. Incorporando questi temi in sistemi giocabili, i giochi distopici incoraggiano i partecipanti a decidere se conformarsi, resistere, negoziare o riformare il sistema. Nel farlo, non si limitano ad analizzare questioni civiche; devono **affrontare situazioni problematiche e trovare soluzioni**.

4.4 Sviluppo delle competenze civiche attraverso i giochi distopici

Partecipazione democratica

In uno scenario distopico, i partecipanti possono:

- ◆ Esercitare la leadership e discutere le politiche in condizioni di crisi
- ◆ Deliberare, negoziare e votare sulla distribuzione delle risorse
- ◆ Formare alleanze o gruppi di opposizione
- ◆ Rappresentare diversi interessi sociali e identità



Tali attività consentono di mettere in pratica **le capacità di negoziazione e il processo decisionale collettivo**.

Processo decisionale etico

La distopia comporta spesso difficili compromessi sotto pressione. I giocatori potrebbero dover decidere:

- ◆ Chi riceve le scarse scorte di cibo o di medicinali
- ◆ Se obbedire a leggi ingiuste o mantenere un ordine precario
- ◆ Se proteggere la sicurezza personale o sostenere la resistenza collettiva

Questi dilemmi mettono in luce **la responsabilità e l'assunzione di responsabilità** e consentono ai partecipanti di esplorare **le tensioni tra gli interessi della maggioranza e le voci emarginate**.

Consapevolezza ambientale e sociale

Gli scenari post-apocalittici o di collasso climatico esaltano l'importanza della sostenibilità. I partecipanti possono simulare:

- ◆ Ecosistemi depauperati e le relative risposte alle crisi
- ◆ La resilienza della comunità e la ricostruzione dopo un disastro
- ◆ Conflitti per l'acqua, l'energia o la terra

Incorporando le crisi ambientali nei sistemi di gioco, **i dibattiti astratti sulla sostenibilità diventano concreti e tangibili**.

Alfabetizzazione mediatica e informatica

Le distopie spesso coinvolgono propaganda, censura, sorveglianza o le insidie della tecnologia. Nei giochi di ruolo, questi temi possono tradursi in:

- ◆ Canali di informazione controllati e dati manipolati
- ◆ Sistemi di intelligenza artificiale che influenzano le decisioni
- ◆ Mancanza di privacy e diritti digitali

I partecipanti devono quindi imparare a **mettere in discussione le fonti, verificare le affermazioni e identificare le manipolazioni**. Ciò è particolarmente rilevante nell'attuale era digitale, in cui la disinformazione si diffonde rapidamente e in cui **la**



tecnologia presenta molti benefici e innumerevoli rischi che richiedono una formazione e una consapevolezza adeguate.

Se guidati con attenzione, i giochi di ruolo distopici mettono a nudo i meccanismi di oppressione, aiutando gli studenti a comprendere l'impatto di ogni decisione che prendono in merito a politiche, leggi, risorse, sostenibilità, media e informazione. I giochi di ruolo consentono un profondo coinvolgimento emotivo, rendendo la posta in gioco più facilmente identificabile a livello personale, di maggiore impatto e più significativa.

4.5 Componenti fondamentali del gioco che favoriscono l'apprendimento civico

Assegnazione dei ruoli

L'assegnazione dei partecipanti a diversi gruppi sociali, posizioni politiche, e identità crea **dinamiche di potere strutturate e asimmetrie**. Alcuni ruoli possono essere privilegiati e detenere autorità; altri possono essere emarginati o messi a tacere; mentre alcuni saranno inclini a ribellarsi e a stimolare il conflitto e il cambiamento necessari. Questa scelta progettuale **rende visibile ed esperienziale la disuguaglianza strutturale**.

Sistemi normativi e governance

I giochi di ruolo possono coinvolgere leggi e procedure legislative. Attraverso storie distopiche, i partecipanti possono esplorare procedure di voto, politiche di emergenza, decreti autoritari, strutture di ribellione e assemblee comunitarie. Interagendo con questi sistemi di regole, i giocatori imparano **come le strutture di governance modellano il comportamento e influenzano gli individui in vari modi**.

Mappatura delle conseguenze

I giochi ben progettati includono **chiare relazioni di causa-effetto**. Le decisioni dei giocatori possono innescare:

- ◆ Benefici a breve termine ma danni a lungo termine

- ◆ Disordini sociali e circuiti di retroazione critici
- ◆ Crollo o riforma del sistema

Queste conseguenze dirette di ogni scelta **rispecchiano le dinamiche politiche del mondo reale e favoriscono il pensiero sistemico** (Meadows 2008).

Scarsità e sistemi di risorse

In contesti distopici, una varietà di risorse può essere limitata, come i bilanci, le scorte alimentari, le unità energetiche o l'accesso alle informazioni. La scarsità **costringe quindi i partecipanti a dare priorità a determinate risorse e mette in luce tensioni sociali e disuguaglianze**.

Integrazione di riflessione e debriefing

La riflessione post-attività è essenziale per l'apprendimento civico: Nessun gioco educativo è completo senza un debriefing strutturato, la metacognizione e un'adeguata integrazione nel processo di apprendimento. Durante tali sessioni, i partecipanti possono discutere:

- ◆ Come sono stati percepiti il sistema e le situazioni?
- ◆ Chi ha tratto beneficio dalle regole di questo mondo?
- ◆ Chi è stato emarginato, messo a tacere, o danneggiato da queste regole?
- ◆ Quali parallelismi esistono nella società contemporanea o nei futuri potenziali che possiamo proiettare sulla base delle attuali tendenze sociali, politiche, e ambientali?

Risorsa di riferimento: **Mixing Desk of Larp** di Martin Nielsen e Martin Eckhoff Andresen (2012). Nordic Larp è un'utile piattaforma di documentazione che aiuta a mettere a punto le meccaniche di gioco di ruolo (immersione, conflitto, collaborazione, intensità) (Nordic Larp Wiki s.d.). Fornisce criteri pratici su come le meccaniche e le strutture narrative vengono implementate nei giochi socialmente impegnati ed è utile in varie forme di gioco oltre ai tipici larp.

Queste discussioni aiutano i partecipanti a **identificare le analogie tra l'esperienza distopica immaginaria e le applicazioni nel mondo reale, nonché ad apprendere comportamenti, competenze e mentalità fondamentali** da mettere in pratica nella vita quotidiana, nella speranza di apportare cambiamenti positivi.

4.6 Dal coinvolgimento all'azione civica: il potenziale trasformativo del gioco

L'obiettivo finale dei giochi civici distopici non è semplicemente il coinvolgimento, bensì l'autonomia. Il gioco trasformatore pone i discenti come protagonisti all'interno dei sistemi (Barab et al. 2010), consentendo loro di comprendere i vari sistemi in modo che, invece di chiedersi: «Cosa farebbero i cittadini?», i partecipanti inizino a chiedersi: «**Cosa farei io?**»

Attraverso giochi di ruolo supervisionati e sessioni di debriefing, i giocatori **mettono in pratica la metacognizione**: riflettono sulle proprie decisioni, sui propri valori e sui propri presupposti. In questo modo, possono identificare l'impatto del **processo decisionale etico, della consapevolezza civica e dell'azione ecologica** e riconoscere meglio l'ingiustizia strutturale, il rischio sistemico, i pericoli ambientali e **l'importanza dell'azione collettiva**. Questa pratica può contribuire a rafforzare, o almeno a incoraggiare, la **motivazione dei giovani ad agire in modo responsabile ed etico nel mondo reale, ad affrontare le vere sfide globali e a realizzare un cambiamento concreto**.

È importante sottolineare che i giochi distopici non mirano a suscitare paura o disperazione, ma fungono da **avvertimenti e simulazioni**. Esplorando le conseguenze dell'autoritarismo, della negligenza ambientale o dell'uso improprio della tecnologia in un contesto fittizio, curato e controllato, i partecipanti possono comprendere meglio come **prevenire tali potenziali scenari futuri**.

Se abbinato a una facilitazione ponderata e a discussioni sul mondo reale, il gameplay distopico può davvero **promuovere un processo decisionale etico, la consapevolezza civica e la motivazione all'azione sociale e ambientale**. In questo



senso, il **passaggio dal “giocare a essere un cittadino impegnato” all’“essere un cittadino impegnato”** diventa possibile.

I giochi distopici non sostituiscono l'impegno civico, la partecipazione democratica e la sostenibilità, ma possono aiutare a preparare i giovani ad affrontarli, fornendo loro gli strumenti e le pratiche necessari per **comprendere i propri diritti e le proprie responsabilità** in tali ambiti.

Capitolo 5: Giochi distopici a scopo didattico

Scritto da Mikołaj Wicher (Liveform)

I giochi distopici sono utili nell'educazione civica non perché facciano tutti la stessa cosa in modo prevedibile, ma perché collocano i giocatori in posizioni molto diverse all'interno di un sistema. Alcuni chiedono ai giocatori di obbedire e applicare le regole. Altri chiedono loro di sopravvivere al collasso, resistere alla sorveglianza o osservare come si forma il discorso pubblico. Questa varietà è preziosa dal punto di vista pedagogico: permette agli educatori di lavorare con diverse scale di esperienza, da un gioco per browser di cinque minuti a una sessione da tavolo più lunga e guidata.

Nel loro insieme, gli esempi riportati di seguito illustrano tre domande che gli educatori si pongono spesso quando scelgono il materiale:

- ◆ **Quale mezzo utilizza l'attività**, ad esempio: gioco per browser, videogioco, gioco da tavolo, gioco di ruolo da tavolo, larp?;
- ◆ **Quale posizione occupa il giocatore all'interno del sistema**, ad esempio: funzionario, osservatore, civile, membro della resistenza, partecipante alla comunità?;
- ◆ **Quanto è accessibile l'attività nella pratica**, da qualcosa di immediatamente giocabile a qualcosa che richiede un'ampia facilitazione?

Ciò che accomuna questi giochi non è semplicemente il fatto che siano "sulla distopia". Ciascuno di essi chiede ai giocatori di calarsi in una struttura e di prendere decisioni al suo interno. È proprio qui che risiede il loro potenziale educativo. La domanda chiave non è solo che tipo di mondo il gioco raffiguri, ma **quali abitudini di pensiero, forme di pressione e scelte morali induca i giocatori a compiere**.

Ecco una serie di esempi di questi principi presenti in giochi esistenti.

5.1 “Papers, Please” (Pope, 2013)

Tipo di opera: Videogioco

Anno: 2013

Prospettiva: Ispettore di frontiera

Tema: Burocrazia e controllo dell'immigrazione

“Papers, Please” mette il giocatore nei **panni di un ispettore dell'immigrazione che lavora a un posto di controllo di frontiera** nello Stato immaginario di Arstotzka (Pope 2013). Ogni giorno, l'ispettore deve controllare passaporti, permessi e altri documenti per decidere chi può entrare nel Paese.

Il gioco inizia con regole relativamente semplici. Molto rapidamente, tuttavia, le procedure si moltiplicano. Appaiono nuovi tipi di documenti, le norme diventano più rigide e ci si aspetta che il giocatore gestisca le persone in modo rapido e accurato. Gli errori riducono lo stipendio dell'ispettore.

Quello stipendio sostiene la famiglia dell'ispettore. Di conseguenza, **le scelte morali sono inseparabili dalla pressione economica**. Lasciare passare qualcuno può essere eticamente convincente, ma può anche mettere in pericolo la famiglia che dipende dallo stipendio del giocatore.

Ciò che “Papers, Please” mette in luce è la **violenza procedurale**. Il gioco non verte principalmente su una crudeltà spettacolare. Riguarda piuttosto la **conformità di routine**: il modo in cui l'ingiustizia può essere messa in atto attraverso decisioni ordinarie all'interno di un sistema amministrativo (Carolan 2020).

Tra i giochi qui discussi, «Papers, Please» è uno degli esempi meglio documentati di utilizzo didattico. L'ACMI ha pubblicato un programma didattico incentrato sul gioco, che si concentra sulla narrativa distopica, sulle scelte del giocatore e sul rapporto tra meccaniche di gioco e significato (ACMI s.d.). Anche la nota sull'uso didattico redatta dallo stesso Lucas Pope riconosce esplicitamente l'adozione in ambito scolastico e illustra le opzioni di licenza per le scuole (3909 LLC 2023).

Esistono prove più solide anche dell'utilizzo nell'istruzione superiore. Gene Carolan (2021) documenta l'uso di «Papers, Please» in un modulo di diritto dell'immigrazione



e dell'asilo presso la TU Dublin, dove gli studenti hanno giocato per diverse settimane, hanno pubblicato post di riflessione sui blog e successivamente hanno sviluppato tali riflessioni in un compito scritto più formale. Ciò avvalorava un'affermazione più forte rispetto alla semplice presenza in un programma didattico: in questo caso, il gioco non è semplicemente raccomandato, ma integrato nella struttura della valutazione.

Allo stesso tempo, la motivazione pedagogica va comunque formulata con alcune avvertenze. Il gioco si presta bene a **discussioni su frontiere, migrazione, potere dello Stato e processi decisionali etici**. Contiene inoltre temi per un pubblico adulto, tra cui la repressione politica e la violenza; quindi, in molti contesti risulta più efficace se abbinato a una sessione di gioco limitata e a un debriefing strutturato, piuttosto che trattato come attività a sé stante (Pope 2013; ACMI s.d.).

5.2 “We Become What We Behold” (Case, 2016)

Tipo di opera: Gioco per browser

Prospettiva: Osservatore dei media

Tema: Cicli delle notizie e polarizzazione sociale

“We Become What We Behold” è un breve gioco per browser creato da Nicky Case (2016). **Il giocatore controlla una fotocamera e fotografa piccoli eventi** che si svolgono tra gruppi di personaggi in uno spazio pubblico.

Ogni fotografia diventa un titolo. Ciò che attira l'attenzione inizia a diffondersi. Nel corso del tempo, il giocatore osserva **come la visibilità selettiva modella il comportamento collettivo e come l'attenzione dei media amplifichi narrazioni specifiche**.

Il gioco dura solo pochi minuti, ma la sua logica centrale è chiara. La sua forza distopica risiede **nell'amplificazione mediatica**: eventi estremi o carichi di emotività diventano sproporzionatamente visibili, e questa visibilità contribuisce a un'ulteriore escalation delle tensioni sociali (Case 2016).

I materiali didattici che descrivono il gioco ne sottolineano l'utilità per le discussioni sull'influenza dei media, sulla percezione e sulle dinamiche dell'attenzione pubblica.



Ad esempio, le risorse didattiche presenti sulla piattaforma educativa norvegese NDLA utilizzano “We Become What We Behold” per stimolare la riflessione su come l'inquadramento mediatico e la copertura selettiva influenzino gli atteggiamenti sociali e il comportamento di gruppo (NDLA 2023).

Tuttavia, la documentazione disponibile suggerisce di considerare il gioco principalmente come un **catalizzatore di discussione piuttosto che come un intervento didattico pienamente documentato**. Sebbene «We Become What We Behold» sia citato nei materiali didattici e nelle risorse di apprendimento, sono state pubblicate poche ricerche che ne misurino i risultati in classe o l'implementazione pedagogica strutturata.

Per questo motivo, l'affermazione più solida e difendibile è che il gioco funzioni efficacemente come punto di partenza per la discussione. “We Become What We Behold” può rapidamente sollevare interrogativi sull'agenda-setting, l'inquadramento, le logiche mediatriche orientate ai clic e l'amplificazione algoritmica. Essendo breve, metaforico e volutamente esagerato, il gioco risulta particolarmente efficace se seguito da una riflessione guidata su dove il modello illumini la realtà e dove invece la semplifichi eccessivamente.

5.3 “Oceania 2084” (Jocher Games, 2023)

Tipo: Gioco per browser

Prospettiva: Osservatore dei media

Tema: Cicli delle notizie e polarizzazione sociale

“We Become What We Behold” è un breve gioco per browser creato da Nicky Case (2016). Il **giocatore controlla una fotocamera e fotografa piccoli eventi** che si verificano tra gruppi di personaggi in uno spazio pubblico.

Ogni fotografia diventa un titolo. Ciò che attira l'attenzione inizia a diffondersi. Col passare del tempo, il giocatore osserva **come la visibilità selettiva plasmi il comportamento collettivo e come l'attenzione dei media amplifichi narrazioni specifiche**.



Il gioco dura solo pochi minuti, ma la sua logica centrale è chiara. La sua forza distopica risiede nell'**amplificazione mediatica**: eventi estremi o carichi di emotività acquisiscono una visibilità sproporzionata, e questa visibilità contribuisce a un'ulteriore escalation delle tensioni sociali (Case 2016).

I materiali didattici che descrivono il gioco ne sottolineano l'utilità per le discussioni sull'influenza dei media, sulla percezione e sulle dinamiche dell'attenzione pubblica. Ad esempio, le risorse didattiche sulla piattaforma educativa norvegese NDLA utilizzano "We Become What We Behold" per stimolare la riflessione su come l'inquadramento mediatico e la copertura selettiva influenzino gli atteggiamenti sociali e il comportamento di gruppo (NDLA 2023).

Tuttavia, la documentazione disponibile suggerisce di considerare il gioco principalmente come un **catalizzatore di discussione piuttosto che come un intervento didattico pienamente documentato**. Sebbene "We Become What We Behold" sia citato nei materiali didattici e nelle risorse di apprendimento, sono state pubblicate poche ricerche che ne misurino i risultati in classe o l'implementazione pedagogica strutturata.

Per questo motivo, l'affermazione più fondata che si possa sostenere è che il gioco funzioni efficacemente come punto di partenza per la discussione. "We Become What We Behold" può rapidamente sollevare interrogativi sull'agenda-setting, l'inquadramento, le logiche mediatiche basate sui clic e l'amplificazione algoritmica. Essendo breve, metaforico e volutamente esagerato, il gioco risulta particolarmente efficace se seguito da una riflessione guidata su dove il modello chiarisca la realtà e dove invece la semplifichi eccessivamente.

5.4 "This War of Mine" (11 bit studios & Awaken Realms)

Mezzo espressivo: Videogioco (2014) e adattamento in gioco da tavolo cooperativo (2017)

Prospettiva: Civili in una città assediata

Tema: Guerra, etica della sopravvivenza e vulnerabilità dei civili



“This War of Mine” è un gioco di sopravvivenza originariamente sviluppato da 11 bit studios (2014) e successivamente adattato in un gioco da tavolo cooperativo ideato da Michał Oracz e pubblicato da Awaken Realms. In entrambe le versioni, i giocatori controllano un **gruppo di civili che cercano di sopravvivere in una città assediata**.

Il gameplay ruota attorno alla gestione della fame, delle malattie, del riparo, della ricerca di provviste, della stanchezza e degli incontri con altri sopravvissuti. La **cooperazione** tra i personaggi è necessaria, ma il gioco evita deliberatamente di presentarla come qualcosa di semplice o rassicurante. Molte decisioni comportano **compromessi morali**, come ad esempio se rubare agli altri, chi aiutare o come **assegnare le priorità alle risorse limitate**.

L'adattamento in gioco da tavolo rafforza questi dilemmi etici attraverso elementi narrativi quali il “Diario” e il “Libro degli Sceneggiati”, che introducono eventi della trama e situazioni inaspettate. Questi espedienti narrativi spostano l'attenzione dalla pura ottimizzazione delle risorse verso il processo decisionale morale e le conseguenze sociali (Awaken Realms n.d.).

La dimensione distopica del gioco risiede nella prospettiva che adotta. A differenza della maggior parte dei giochi di guerra incentrati sulla strategia militare o sul combattimento, “This War of Mine” pone i giocatori nei panni di civili che vivono il crollo delle istituzioni e dell'ordine sociale. La tensione centrale ruota attorno al **mantenimento della dignità e della solidarietà in condizioni estreme di scarsità e pericolo**.

Il gioco è stato utilizzato anche in contesti educativi. In Polonia, la versione digitale di “This War of Mine” è stata inclusa nel programma governativo “Gry w Edukacji” (“Giochi nell'istruzione”), che fornisce materiali didattici e scenari di lezione progettati per l'uso in classe (Ministero dell'Istruzione e della Scienza 2020). Queste risorse inquadrano il gioco come punto di partenza per discussioni sull'esperienza civile della guerra, sul processo decisionale etico e sulle conseguenze sociali dei conflitti armati.

Il dibattito accademico sostiene il più ampio potenziale pedagogico dei giochi per l'insegnamento della storia e dell'empatia attraverso situazioni strutturate di processo decisionale (Iglesias Amorín 2022). Tuttavia, le ricerche pubblicate che

documentano applicazioni didattiche specificamente incentrate su «This War of Mine» sono limitate. Per questo motivo, l'affermazione più sostenibile è che il gioco fornisca un potente spunto di **riflessione sull'etica in tempo di guerra e sulla vulnerabilità dei civili**, in particolare se accompagnato da una discussione guidata.

5.5 “Orwell: Keeping an Eye on You” (Osmotic Studios, 2016)

Mezzo: Videogioco

Prospettiva: Analista umano all'interno di un programma di sorveglianza governativo

Tema: Sorveglianza, privacy e politica dell'informazione

“Orwell: Keeping an Eye on You” immerge il giocatore all'interno di un **sistema di sorveglianza governativo**. A seguito di un attacco terroristico, il giocatore indaga sui cittadini, raccoglie informazioni da siti web, messaggi privati, file e social media, e decide quali informazioni trasmettere alle autorità (Osmotic Studios s.d.).

La meccanica fondamentale del gioco è la selezione. Solo le informazioni inviate dal giocatore entrano a far parte del fascicolo ufficiale. In questo senso, il giocatore **non è un osservatore neutrale, ma un filtro attivo**, che plasma il modo in cui lo Stato interpreta le vite degli altri.

Il meccanismo distopico del gioco è quindi la **sorveglianza selettiva**. Il controllo non opera solo attraverso l'osservazione, ma anche attraverso la selezione di frammenti, la definizione della rilevanza e la conversione di tracce private in sospetti ufficiali (Osmotic Studios s.d.).

Il progetto tedesco “Games im Unterricht” (“Giochi in classe”) offre un'unità didattica sostanziale costruita attorno al gioco, collegandola a **democrazia, terrorismo, privacy, pensiero critico e intelligenza artificiale** (Games im Unterricht s.d.).

Nel loro insieme, questi materiali rendono “Orwell” relativamente facile da giustificare nell'istruzione formale. Non perché il gioco insegni automaticamente questi argomenti da solo, ma perché le risorse didattiche liberamente accessibili mostrano già come esso possa essere strutturato in una sequenza di gioco, documentazione e riflessione.



Questa è esattamente il tipo di distinzione che conta in questo capitolo: qui l'adeguatezza pedagogica non è solo plausibile, ma supportata dal materiale didattico esistente. Allo stesso tempo, il gioco beneficia comunque di una discussione guidata, poiché la sua forza sta nel costringere i giocatori a confrontarsi con la facilità con cui il sospetto burocratico può essere costruito a partire da informazioni parziali.

Capitolo 6: Larp distopici per l'educazione civica dei giovani: teoria e pratica

Scritto da: Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas
(Evocative Games)

6.1 Obiettivi didattici

Al termine di questo capitolo, dovresti essere in grado di:

- ◆ Descrivere le teorie di base relative alla progettazione di giochi di ruolo trasformativi.
- ◆ Valutare le scelte progettuali per i giochi di ruolo dal vivo distopici sulla base delle migliori pratiche fondamentali.

Per approfondimenti su questi argomenti, consigliamo la lettura di:

- “Larp Design: Creating Role-Play Experiences” (Koljonen, Stenros, Grove, Skjønfsjell, and Nilsen, eds. 2019);
- “Transformative Role-playing Game Design” (Bowman, Diakolambrianou, and Brind eds. 2024); e “Analog role-playing game design with dystopian themes”

Questo capitolo introdurrà i principi di base della progettazione di giochi di ruolo trasformativi, con particolare attenzione ai giochi analogici, ad esempio quelli da tavolo e i larp. Tali esperienze si distinguono da molti altri tipi di giochi in quanto i giocatori incarnano un personaggio e co-creano un mondo immaginario coerente per un periodo di tempo prolungato. Ai fini del nostro discorso, quel mondo verterà

su temi distopici, sia nella ambientazione che nelle azioni intraprese dai **personaggi dei giocatori** – ovvero i partecipanti che prendono parte al gioco – o dai **facilitatori**, che talvolta interpretano personaggi non giocanti.

- **I giochi di ruolo da tavolo (TTRPG)** si giocano in genere attorno a un tavolo, con i giocatori che descrivono le proprie azioni.
- **I giochi di ruolo dal vivo (larp)** sono in genere interpretati fisicamente, con i giocatori che incarnano i propri personaggi, solitamente interagendo tra loro.

Il gioco di ruolo da tavolo “Dream Askew” di Avery Alder (2018) è ambientato in un'enclave queer post-apocalittica, isolata dai resti della società rimasta intatta. Le azioni che si svolgono in quell'enclave possono talvolta avere un carattere distopico, ma le **meccaniche** del gioco – ovvero i modi in cui il gioco consente ai giocatori di rappresentare le azioni compiute in questo mondo – spesso incentivano comportamenti prosociali.

Pertanto, valutate attentamente quali **attività** desiderate che i giovani e gli operatori giovanili mettano in pratica attraverso il gioco:

- ◆ Stanno **collaborando** per rovesciare un sistema fallito?
- ◆ Stanno **competendo** per risorse scarse o per lo status sociale?
- ◆ **Quali insegnamenti** vorreste che traessero da questa esperienza?

6.2 Teoria e concetti chiave

Questo capitolo introdurrà i concetti teorici chiave che possono essere generalizzati alla maggior parte – se non a tutti – i larp, con esempi ipotetici tratti da giochi distopici.

1. Rituale

In primo luogo, i giochi possono essere intesi come una forma di **rituale** (van Gennep 1960; Turner 1995), in cui i giocatori vivono:

- ◆ Una **separazione** dalla realtà sociale a loro precedentemente nota,
- ◆ Uno **spazio liminale** in cui le regole della realtà e dell'identità funzionano in modo diverso, e
- ◆ Un **ritorno**, in cui tornano alle loro vite precedenti portando con sé gli insegnamenti tratti dall'esperienza.

In questa teoria, i rituali vengono vissuti in un contesto di gruppo e rafforzano un senso di **communitas**, ovvero il legame comunitario che deriva dal gioco.

Sebbene tutti i larp possano essere considerati rituali, all'interno dei larp distopici si possono anche svolgere rituali specifici, come una cerimonia di nozze, un'inaugurazione o l'iniziazione a una società segreta.

2. Inquadramento

La teoria del rituale è particolarmente importante da comprendere quando si pianifica l'**inquadramento** che circonda il gioco, sia nella fase di progettazione, che in quella di realizzazione o di valutazione:

- ◆ **Quali condizioni** prima, durante e dopo il larp renderanno più probabile l'apprendimento?
- ◆ **Quali strutture** è possibile fornire per aiutare i giocatori a sentirsi al sicuro durante l'intero processo?

Pertanto, assicuratevi di considerare il gioco stesso solo come **una piccola parte di un processo più ampio di inserimento** dei vostri giocatori e di accompagnarli fuori dall'esperienza e di ritorno alla vita quotidiana.

Questo principio è particolarmente importante quando si giocano giochi che affrontano temi pesanti legati alla narrativa distopica e/o ad aspetti del background di un giocatore che questi potrebbe aver già vissuto in qualche modo o che i suoi antenati hanno affrontato in contesti storici passati. Tra gli esempi figurano temi quali la schiavitù, il genocidio, le violazioni dei diritti umani, gli abusi sessuali, il bullismo, la misoginia, la queerfobia, la xenofobia e altri.

Sebbene questi temi possano essere di forte impatto e siano spesso associati alla narrativa distopica, devono essere affrontati prestando particolare attenzione a



fornire un **contesto di sostegno**, che includa strutture di sicurezza e momenti di debriefing.

A seconda del gruppo di riferimento, alcuni temi potrebbero non essere appropriati per i partecipanti o risultare troppo impegnativi da affrontare in un breve lasso di tempo senza un adeguato contesto. **Tenete sempre in considerazione i vostri obiettivi educativi** e quali elementi siano più essenziali da includere per raggiungerli.

3. Alibi

Il gioco e le attività di contestualizzazione forniscono la protezione dell'**alibi** (Montola 2010; Deterding 2018): la garanzia che le azioni compiute durante il gioco saranno interpretate come fittizie, ovvero: «Non sono stato io; è stato il personaggio». L'alibi è particolarmente importante da **aiutare a costruire e mantenere quando si affrontano argomenti difficili**, come l'oppressione o la sofferenza derivante da condizioni distopiche. I giocatori dovrebbero sentirsi abbastanza al sicuro da correre dei rischi durante il gioco senza temere le conseguenze, purché mantengano il **contratto sociale** stabilito prima dell'inizio del gioco.

Ancora una volta, considera quali tipi di attività desideri incentivare attraverso il gioco. I giochi offrono **affordance**, ovvero modi in cui l'ambiente incoraggia determinate azioni mentre ne scoraggia altre (Gibson 2014). Nel linguaggio della progettazione dei giochi, considera i **verbi** che il tuo progetto invita i giocatori a compiere nei panni dei loro personaggi (Townser e Li 2019; Brind 2022):

- ◆ Volete che vivano un'esperienza di competizione spietata gli uni contro gli altri per sopravvivere?
- ◆ Volete che collaborino per sconfiggere un nemico comune e spietato?
- ◆ Oppure volete che abbiano poche azioni possibili a disposizione e che sperimentino piuttosto la perdita di privilegi, l'impotenza o addirittura la disumanizzazione?

Valutate attentamente **quali azioni volete che i personaggi compiano e quali no**, comunicandole chiaramente in anticipo.

4. Bleed

Legato al concetto di “inquadramento” è quello di **bleed (trasferimento)**, che si riferisce alla ricaduta di aspetti psicologici dal giocatore al personaggio e viceversa. Esempi di **trasferimento** nei giochi distopici potrebbero includere:

- ◆ **Trasferimento emotivo** (Boss 2007; Montola 2010): sentimenti, come il senso di perdita dopo la morte di una persona cara durante il gioco;
- ◆ **Trasferimento procedurale** (Hugaas 2019): movimenti associati al personaggio, come l'abitudine persistente di camminare furtivamente anche dopo che le minacce del gioco sono scomparse;
- ◆ **Trasferimento memetico** (Hugaas 2019): pensieri o ideologie che si riversano nella realtà dopo il gioco, come un forte impegno verso una causa sostenuta da un personaggio che il giocatore continua a sentire proprio;
- ◆ **Trasferimento relazionale** (Waern 2010; Bowman 2013): dinamiche interpersonali, come un maggiore senso di cameratismo con le persone che hanno giocato nella propria fazione all'interno del gioco;
- ◆ **Trasferimento Ego** (Beltrán 2013): tratti della personalità e contenuti archetipici, come aspetti eroici, codardi o manipolatori, che persistono successivamente nel concetto che il giocatore ha di sé;
- ◆ **Trasferimento emancipatorio** (Kemper 2017; 2020): Una sensazione di liberazione dall'emarginazione che persiste dopo il gioco, come ad esempio dopo aver rovesciato un sistema oppressivo durante il gioco.

Sebbene qualsiasi forma di “bleed” possa essere utile a fini educativi, il “bleed” memetico è spesso implicito nell'educazione informale e non formale. Tuttavia, **il “bleed” è un processo per lo più temporaneo e inconscio**. Per consolidare l'apprendimento derivante da queste esperienze, raccomandiamo debriefing approfonditi e strutturati con domande incentrate specificatamente sui vostri obiettivi di apprendimento.

5. Simbolismo e mito

Sebbene i larp distopici possano essere crudi e socialmente realistici, tali storie spesso risultano attraenti per i giovani quando raccontate attraverso la lente dei simboli e delle strutture mitiche. Alcuni esempi includono:

- ◆ **Generi popolari di narrativa post-apocalittica sugli zombie**, come nel larp "Dystopia Rising" di Most Improbable LLC, in cui gli zombie simboleggiano comportamenti disumani quando le condizioni sono più disperate; e
- ◆ **L'orrore cosmico**, come nelle versioni larp del mito di Cthulhu ideato da H.P. Lovecraft, ad esempio nei larp della Chaos League "Sahara Expedition" (2020-) e "Miskatonic University" (2022-). Nei giochi di Cthulhu, personaggi provenienti da vari periodi storici del nostro mondo vanno alla ricerca di conoscenze proibite su divinità mostruose e malevole, il che alla fine porta alla follia e alla distruzione.

Si noti che tali generi possono essere ambientati nel passato, nel presente o nel futuro, ma si distinguono per il fatto di prendere caratteristiche umane che provocano terrore o disgusto e amplificarle attraverso simboli e miti.

Questa pratica può consentire al gioco di sembrare sufficientemente diverso dalla "vita reale" e tuttavia emozionante, il che può motivare i giocatori a **sentirsi più a proprio agio nell'affrontare contenuti difficili** attraverso il gioco grazie a un alibi più forte. Allo stesso tempo, **bisogna fare attenzione che l'alibi non sia così forte** da impedire ai giocatori di prendere sul serio il gioco o di sviluppare empatia verso gli altri (Brown e Morrow 2015; Bowman e Hugaas 2021).

Tuttavia, i generi spesso portano con sé un bagaglio storico, come una tradizione di classismo, sessismo o razzismo. Raccomandiamo di decidere con attenzione **quali elementi siano necessari e appropriati da includere per i propri obiettivi didattici** quando si lavora con i giovani, e quali sia probabilmente meglio omettere esplicitamente.

Bibliografia e letture consigliate

Capitolo 1: Introduzione alla distopia

- ◆ Alderman, Naomi. 2016. *The Power*. London: Viking.
https://www.google.be/books/edition/The_Power/P6PFswEACAAJ?hl=en
- ◆ Atwood, Margaret. 1985. *The Handmaid's Tale*. Toronto: McClelland and Stewart.
https://www.google.be/books/edition/The_Handmaid_s_Tale/5OSUnQAACAAJ?hl=en
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon , eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Butler, Octavia E. 1993. *Parable of the Sower*. New York: Four Walls Eight Windows.
https://www.google.be/books/edition/Parable_of_the_Sower/FBuoPwAACAAJ?hl=en
- ◆ Cambridge Dictionary. 2024. "Dystopia." Cambridge University Press.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dystopia>
- ◆ Claeys, Gregory. 2016. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press.
<https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ Cole, M. B. 2025. *Fear the Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Collins, Suzanne. 2008. *The Hunger Games*. New York: Scholastic Press.
https://www.google.be/books/edition/The_Hunger_Games/Vo0jcgAACAAJ?hl=en
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren.

2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey." *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Jemisin, N.K. 2015. *The Fifth Season*. New York: Orbit.
https://www.google.be/books/edition/The_Fifth_Season/el4OBwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ Moylan, Tom. 2000. *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. London: Routledge.
https://www.google.be/books/edition/Scraps_Of_The_Untainted_Sky/I1JPDwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1).
<https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>
 - ◆ Synnowich, Christine. 2019. "Dystopia and the Critique of Social Order." in *The Palgrave Handbook of Utopian and Dystopian Literatures*, edited by C. A. Sommerfeldt. London: Palgrave Macmillan.
https://www.google.be/books/edition/The_Palgrave_Handbook_of_Utopian_and_Dys/OpNkEAAQBAJ?hl=en

Capitolo 2: La narrativa distopica nell'educazione civica non formale

- ◆ Ames, Melissa R. 2013. "Engaging 'Apolitical' Adolescents: Analyzing the Popularity and Educational Potential of Dystopian Literature Post-9/11." *The High School Journal* 97 (1): 3-20. <https://muse.jhu.edu/article/524998>
- ◆ Boal, Augusto. 2000. *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
https://www.google.be/books/edition/Theater_of_the_Oppressed/g8ZbuK6AlqsC?hl=en
- ◆ Cole, Matthew Benjamin. 2025. *Fear The Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Cramer, Florian and Michelle Teran. 2020. *Letters from Dystopian and Utopian Futures of Arts Education*. Rotterdam University of Applied Sciences.

<https://www.rotterdamuas.com/research/projects-and-publications/pub/letters-from-dystopian-and-utopian-futures-of/2aabf552-79d8-4a37-9313-27cc55117c5e/>

- ◆ Donstrup, Mayte. 2024. "Belief Initiates and Guides Action – Or it Does Nothing: An Exploration of the Political Functions of Watching and Reading Dystopian Fiction". *Journal of Communication Inquiry*.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01968599241234323>
- ◆ Europejskie Forum Młodzieży Stowarzyszenie. 2022, 2023. *Dystopiality*. EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-2-PL01-KA152-YOU-000039467>
- ◆ Farca, Gerald. 2018. *Playing Dystopia Nightmarish Worlds in Video Games and the Player's Aesthetic Response*. Bielefeld: transcript Verlag.
https://www.google.be/books/edition/Playing_Dystopia/c2x3DwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Freire, Paulo. 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Bloomsbury Academic.
https://www.google.be/books/edition/Pedagogy_of_Freedom/deB3EQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Gojković, T. ed. 2021. *Gamification in Non-Formal Education and Youth Work*. Youth for Exchange And Understanding.
<https://share.google/gQrx4kdnefSpuWWFG>
- ◆ Gregorčič, M. 2019. *Pedagogical Outlines for Emancipated Learning*. Zavod Bob.
<https://drive.google.com/file/d/1Wq1c3XMzt52SRE1AZf4uPeWwtl2VvTdM/view?usp=sharing>
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R Eric Lewandowski, Elouise E Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren. 2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey". *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Raphael, Chad, Christine Bachen, Kathleen-M Lynn, Kristen A. McKee, and Jessica Baldwin-Philippi. 2010. "Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design". *Games and Culture* 5 (2): 199-235. <https://doi.org/10.1177/1555412009354728>
- ◆ Sebek, David. 2015. "Using Dystopian Fiction to Explore Citizenship". *MiddleWeb*, August 18. <https://www.middleweb.com/>

- ◆ Svennevig, Birgitte. 2023. "Young People Envision a Dystopian Future". University of Southern Denmark, October 26. <https://www.sdu.dk/en/nyheder/dystopisk-fremtid>
- ◆ Team Logopsycom. 2024. "Project EUtopia: Youth-Powered Change from Ideas to Actions." *EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe*. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/project-eutopia-youth-powered-change-ideas-actions>
- ◆ Young, Monia. 2011. "Why is Dystopia so Appealing to Young Adults?" *The Guardian*, October 23. <https://www.theguardian.com/books/2011/oct/23/dystopian-fiction>

Capitolo 3: La narrativa distopica nell'educazione civica formale

- ◆ Bonilla, Nancy. 2024. "Dystopian Literature: A Reflection of Society Past and Present." Curriculum unit. Yale University Teachers Institute. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2024/1/24.01.03/2>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- ◆ Hill, Ruth. 2023. How Can Reading Dystopian Fiction Affect Our Understanding of Education? (Doctoral thesis). Brunel University. <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/27620/1/FulltextThesis.pdf>
- ◆ Short, Kasey. 2025. "Dystopian Fiction to Stretch Students' Minds". *MiddleWeb*, April 28. <https://www.middleweb.com/52179/dystopian-fiction-to-stretch-students-minds>
- ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1). <https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>

- ◆ Sypnowich, Christine. 2019. "Lessons from Dystopia: Critique, Hope and Political Education." *Journal of Philosophy of Education* 52 (4): 660–676.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12328>
- ◆ Westheimer, Joel and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–269. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

Capitolo 4: Giochi e gamification nell'educazione civica

- ◆ Bachen, Christine M., Pedro Hernández-Ramos, and Chad Raphael. 2012. "Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games." *Simulation & Gaming* 43 (4): 437–460.
<https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- ◆ Bagès, Céline, Natacha Hoareau, and Alain Guerrien. 2021. "Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers." *Journal of Research in Childhood Education* 35 (4): 631–641.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2020.1810834>
- ◆ Barab, Sasha A., et al. 2010. "Transformational Play: Using Games to Position Person, Content, and Context." *Educational Researcher* 39 (7): 525–536.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10386593>
- ◆ Batson, C. Daniel, et al. 1997. "Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group?" *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (1): 105–118. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105>
- ◆ Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- ◆ Daniau, Stéphane. 2016. "The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills." *Simulation & Gaming* 47 (4): 423–444.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878116650765>
- ◆ Deterding, Sebastian, et al. 2011. "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- ◆ Flanagan, Mary. 2009. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7678.001.0001>
- ◆ Garcia, Antero. 2016. "Teacher as Dungeon Master: Connected Learning, Democratic Classrooms, and Rolling for Initiative." In *The Role-Playing Society: Essays on the Cultural Influence of RPGs*, edited by Andrew Byers and Francesco Crocco. Jefferson, NC: McFarland.
https://archive.org/details/isbn_9780786498833
- ◆ Gee, James Paul. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- ◆ Gordin, Daniel N., and Roy D. Pea. 1995. "Prospects for Scientific Visualization as an Educational Technology." *The Journal of the Learning Sciences* 4 (3): 249–279.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0403_1
- ◆ Haarman, Susan. 2022. "Dungeons & Dragons & Dewey: The Potential for Dramatic Rehearsal and Civic Outcomes in Tabletop Role-Playing Games." *Philosophical Studies in Education* 53: 56-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366548>
- ◆ Johansson, Karin, Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, PerOla Öberg, and Sarah Lynne Bowman. 2026. "Playing a Role in Democracy: Political Live Action Role-playing Games, Activism, and Deliberation." In *Education and Analog Role-Playing Games: Theory and Pedagogy*, edited by Susan Haarman. Boca Raton, FL: CRC Press. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2024837&dswid=-6859>
- ◆ Kahne, Joseph, Ellen Middaugh, and Chris Evans. 2009. "The Civic Potential of Video Games." *Journal of Media Literacy Education* 1 (1): 39–45.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/8518.001.0001>
- ◆ Kapp, Karl M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
<https://www.wiley.com/en-us/shop/general-introductory-business-management/the-gamification-of-learning-and-instruction-game-based-methods-and-strategies-for-training-and-education-p-9781118096345>
- ◆ Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing. <https://www.chelseagreen.com/product/thinking-in-systems/>

- ◆ Nielsen, Martin, and Eckhoff Andresen, Martin. 2013. "The Mixing Desk of Larp." In *Crossing Theoretical Borders*, edited by Karete Jacobsen Meland and Katrine Øverlie Svella, 71-80. Norway: Fantasiforbundet.
https://www.nordiclarp.org/wiki/Crossing_Theoretical_Borders
- ◆ Neys, Joyce, and Jeroen Jansz. 2010. "Political Internet Games: Engaging an Audience." *European Journal of Communication* 25 (3): 227–241.
<https://doi.org/10.1177/0267323110373456>
- ◆ Rivers, Anissa, Wickramasekera II, Ian E., Pekala, Ronald J., and Rivers, Jennifer A.. 2016. "Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing." *American Journal of Clinical Hypnosis* 58 (3): 286–294.
<https://doi.org/10.1080/00029157.2015.1103696>
- ◆ Squire, Kurt. 2011. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
<https://archive.org/details/videogameslearni0000squi>

Risorse utili

- ◆ Nordic Larp. n.d. *Nordic Larp Documentation and Articles*.
<https://www.nordiclarp.org/>
- ◆ Nordic Larp Wiki. 2019. "The Mixing Desk of Larp". Accessed February 12, 2026.
https://www.nordiclarp.org/wiki/The_Mixing_Desk_of_Larp

Capitolo 5: Giochi distopici a scopo didattico

- ◆ 11 bit studios. 2014. *This War of Mine*. PC. Warsaw: 11 bit studios. Accessed April 14, 2026. <https://store.steampowered.com/app/282070/>.
- ◆ 3909 LLC.b.d. "Educational Usage." *Papers, Please Support*. Accessed April 14, 2026. <https://3909.zendesk.com/hc/en-us/articles/360052481194-Educational-Usage>
- ◆ Ashton, Dean, Alora Young, Emma McManus, and ACMI. 2021. "Teaching with Videogames: Dystopian Narratives and 'Papers, Please'." ACMI. September 16, 2021. <https://www.acmi.net.au/education/school-program-and-resources/game-lessons/teaching-with-videogames-dystopian-narratives-and-papers-please/>

- ◆ Awaken Realms. n.d. *This War of Mine: The Board Game*. Board game. Wrocław: Awaken Realms. <https://awakenrealms.com/games/awaken-realms/this-war-of-mine>
- ◆ Carolan, Gene. 2020. "'Papers, Please': Embedding a Video Game in Teaching, Learning & Assessment." *TU Dublin IMPACT*, October 23. <https://tudublinimpact.wordpress.com/2020/10/23/papers-please-embedding-a-video-game-in-teaching-learning-assessment/>.
- ◆ Carolan, Gene. 2021. "'Papers, Please' – Using a Video Game to Explore Experiential Learning and Authentic Assessment in Immigration and Asylum Law." *Irish Journal of Academic Practice* 9 (2): Article 11. <https://doi.org/10.21427/PC79-AN45>
- ◆ Games im Unterricht. n.d. "Orwell." Accessed April 14, 2026. <https://www.games-im-unterricht.de/games/orwell>
- ◆ Iglesias Amorín, Alfonso. 2022. "The Use of Board Games in History Teaching." *Clio: History and History Teaching* 48: 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- ◆ Ministry of Education and Science. 2020. *This War of Mine – Materiały Dydaktyczne*. Warsaw: Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/grywedukacji/this-war-of-mine>
- ◆ Osmotic Studios. 2016. *Orwell: Keeping an Eye on You*. PC/Mac. Hamburg: Osmotic Studios.
- ◆ Thengs, Halvor Østerman, and Aleksander Husøy. 2024. "Digital Game: We Become What We Behold." *NDLA*. October 17, 2024. <https://ndla.no/r/engelsk-yf/digital-game-we-become-what-we-behold/6042b59ff7>

Ludografia

- ◆ Case, Nicky. 2016. *We Become What We Behold*. Ncase.itch.io. <https://ncase.itch.io/wbwwb>
- ◆ Jocher Games. 2023. *Oceania 2084 – Surplus Edition*. Jochergames.itch.io. <https://jochergames.itch.io/oceania-2084>
- ◆ Pope, Lucas. 2013. *Papers, Please*. <https://papersplea.se/>

Capitolo 6: Larp distopici per l'educazione civica dei giovani: teoria e pratica

- ◆ Alder, Avery. 2018. *Dream Askew*. Tabletop role-playing game. Buried Without Ceremony. <https://buriedwithoutceremony.com/dream-askew>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix." 2013. "Shadow Work: A Jungian Perspective on the Underside of Live Action Role-Play in the United States." In *The Wyrd Con Companion Book 2013*, edited by Sarah Lynne Bowman and Aaron Vanek, 94-101. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB13-1.pdf>
- ◆ Brind, Simon. 2022. "Combat Narratology – Strategies for the Resolution of Narrative Crisis in Participatory Fiction." Ph.D. thesis, University of the West of England. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/9955142/combat-narratology-strategies-for-the-resolution-of-narrative-crisis-in-participatory-fiction>
- ◆ Brown, Maury, and Morrow, Benjamin A.. 2015. "Breaking the Alibi: Fostering Empathy by Reuniting the Player and Character." In *The Wyrd Companion Book 2015*, edited by Sarah Lynne Bowman, 102-116. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB15-Final-1.pdf>
- ◆ Boss, Emily Care. 2007. "Romance and Gender in Role-Playing Games: Too Hot to Handle?" Presentation at Ropecon 2007. Black and Green Games. <https://static1.squarespace.com/static/53d9a7cde4b0e6c5ed6457bd/t/547e3dd6e4b009dfcd6a704c/1417559510557/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne. 2013. "Social Conflict in Role-playing Communities: An Exploratory Qualitative Study." *International Journal of Role-Playing* 4: 4-25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/183>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-Playing Game Design*. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Kjell Hedgard Hugaas. 2021. "Magic is Real: How Role-Playing Can Transform Our Identities, Our Communities, and Our Lives." In

Book of Magic: Vibrant Fragments of Larp Practices, edited by Kari Kvittingen Djukastein, Marcus Irgens, Nadja Lipsyc, and Lars Kristian Løveng Sunde, 52-74. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2021/03/09/magic-is-real-how-role-playing-can-transform-our-identities-our-communities-and-our-lives/>

- ◆ Deterding, Sebastian. 2018. "Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play." *Games and Culture* 13 (3): 260–279. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29706842/>
- ◆ Gibson, James J. 2014. *The Ecological Approach to Visual Perception*. 1st Edition. Psychology Press. [https://www.google.be/books/edition/The Ecological Approach to Visual Perc ep/DrhCCWmJpWUC?hl=en](https://www.google.be/books/edition/The_Ecological_Approach_to_Visual_Perc ep/DrhCCWmJpWUC?hl=en)
- ◆ Hugaas, Kjell Hedgard. 2019. "Investigating Types of Bleed in Larp: Emotional, Procedural, and Memetic." *Nordiclarp.org*, January 25. <https://www.nordiclarp.org/2019/01/25/investigating-types-of-bleed-in-larp-emotional-procedural-and-memetic/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2017. "The Battle of Primrose Park: Playing for Emancipatory Bleed in Fortune & Felicity." *Nordiclarp.org*, June 21. <https://www.nordiclarp.org/2017/06/21/the-battle-of-primrose-park-playing-for-emancipatory-bleed-in-fortune-felicity/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2020. "Wyrding the Self." In *What Do We Do When We Play?*, edited by Eleanor Saitta, Johanna Koljonen, Jukka Särkijärvi, Anne Serup Grove, Pauliina Männistö, and Mia Makkonen, 211-225. Helsinki: Solmukohta. <https://www.nordiclarp.org/2020/05/18/wyrding-the-self/>
- ◆ Koljonen, Johanna, Stenros, Jaakko, Serup Grove, Anne, Skjønshjell, Aina D., and Nilsen, Elin, eds. 2019. *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*. Copenhagen, Denmark: Landsforeningen Bifrost. [https://www.google.be/books/edition/Larp Design/aE42xQEACAAJ?hl=en](https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en)
- ◆ Montola, Markus. 2010. "The Positive Negative Experience in Extreme Role-Playing." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm, August 16. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/500>
- ◆ Most Improbable LLC. 2009-. *Dystopia Rising*. Live action role-playing game. Most Improbable LLC. <https://www.dystopiarisinglive.com/>

- 
- ◆ Townser, H.P., and J. Li. 2019. "Describing What Actually Happens during a Larp." In *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*, edited by Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, Anne Serup Grove, Aina D. Skønsfjell, and Elin Nilsen. Copenhagen: Landsforeningen Bifrost.
https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en
 - ◆ Turner, Victor. 1995. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine De Gruyter.
https://www.google.be/books/edition/The_Ritual_Process/VywrDwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ van Gennep, Arnold. 1960. *The Rites of Passage*. Trans. Monika Vizedom and Gabrielle Caffee. Chicago, IL: University of Chicago Press.
https://www.google.be/books/edition/_/obcTwQEACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi_64uCxl6WAXj0gIHHQCMPQIQ7_IDegQIDxAE
 - ◆ Waern, Annika. 2010. "'I'm in Love With Someone That Doesn't Exist!!' Bleed in the Context of a Computer Game." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm: August 16.
<https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/499>

dystolarp

Questa risorsa è stata sviluppata nell'ambito del progetto Dystolarp, che sfrutta il potere immersivo del gioco di ruolo dal vivo (larp) per promuovere una comprensione più profonda dell'impegno civico, della tutela dell'ambiente e dei valori democratici tra i giovani.

Scopri ulteriori informazioni e risorse relative al progetto: www.dystolarp.eu



**Cofinanziato
dall'Unione europea**

Finanziato dall'Unione europea. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia esclusivamente quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o della Fondazione per lo Sviluppo del Sistema Educativo. Né l'Unione Europea né la Fondazione per lo Sviluppo del Sistema Educativo possono essere ritenute responsabili.

Codice di Progetto: 2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734



Tutti i contenuti sono soacetti alla licenza CC BY-NC-SA 4.0

LIVEFORM

