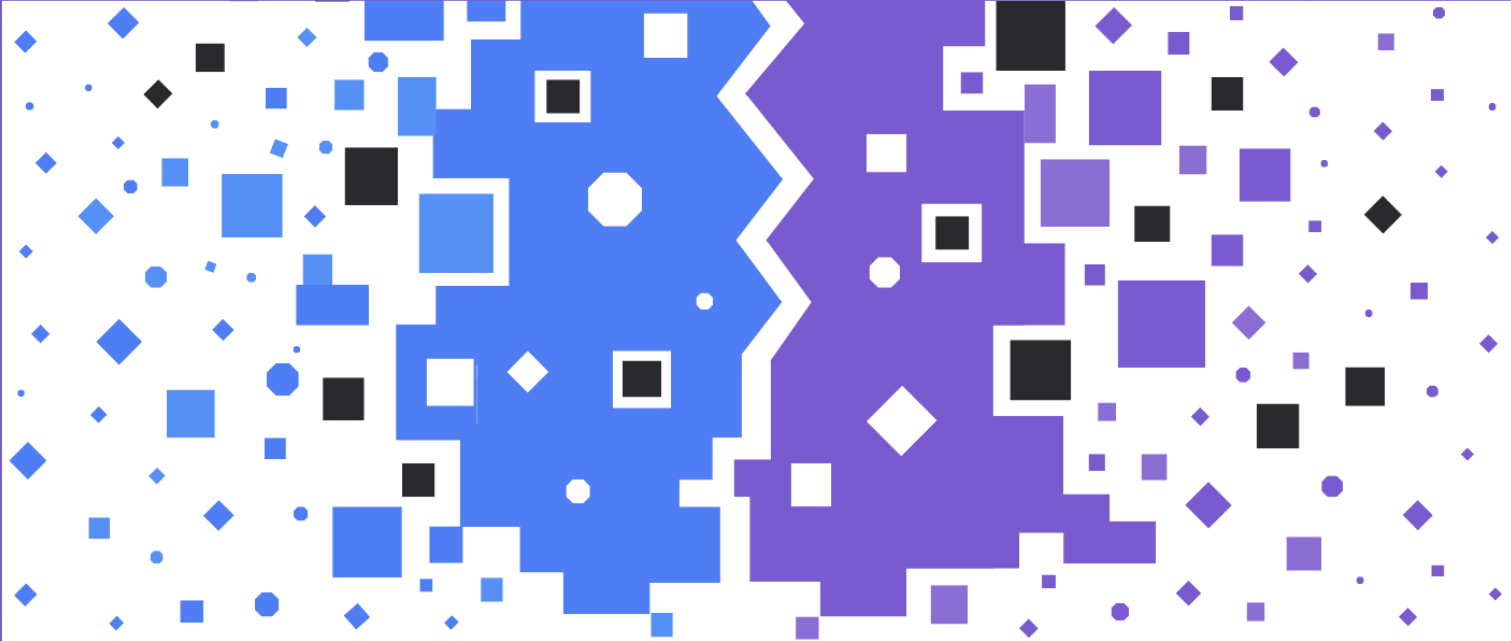




dystolarp

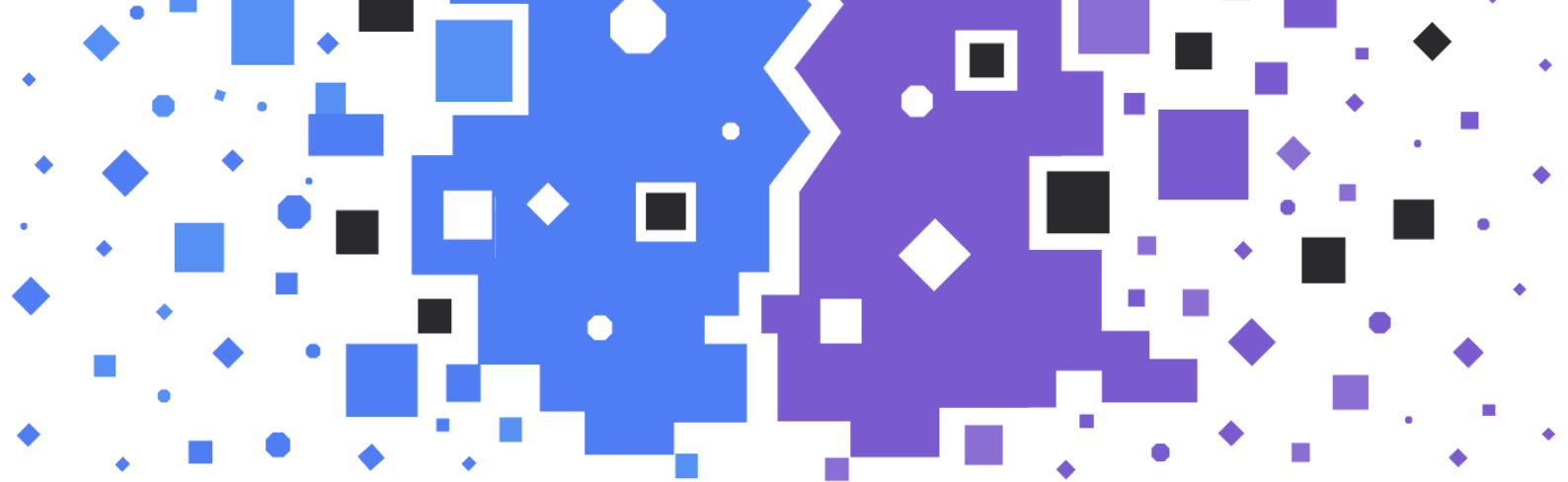
**Programma didattico per
l'educazione civica attraverso il
larp (gioco di ruolo dal vivo)
distopico**

LIVEFORM



**Cofinanziato
dall'Unione europea**





Nome del Progetto e codice

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

Nome della risorsa

WP2A2 Civic Education through Dystopian LARP Curriculum

Data di rilascio

Settembre 2026

Autori e organizzazioni partecipanti

Szymon Boruta - Liveform (Polonia)

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

Tara Laura Della Selva - EGLE (Belgio)

Benedicta Sannino - Euphoria Net (Italia)

Natalie Jivkova - CVS-Bulgaria (Bulgaria)

Sara Rodman & Metka Bahlen Okoli - Zavod Bob (Slovenia)





Indice

Capitolo 1: Introduzione al larp distopico nell'educazione civica 5

- 1.1 Perché la distopia nell'educazione civica? 5
- 1.2 Che cos'è il larp distopico? 7
- 1.3 Perché ricorrere al larp distopico per l'educazione civica? 9
- 1.4 Il larp distopico nelle attività giovanili non formale 11

Capitolo 2: Quadro pedagogico e principi di apprendimento 14

- 2.1 Che cos'è l'apprendimento? 15
- 2.2 Apprendimento formale, non formale e informale 16
- 2.3 Valori e principi dell'apprendimento non formale..... 18
- 2.4 Come avviene l'apprendimento: il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb 19
- 2.5 Livelli di apprendimento: conoscenze, competenze, atteggiamenti e comportamenti..... 21
- 2.6 Zone di apprendimento: zona di comfort, zona di sfida, zona di crisi e zona di panico 23
- 2.7 Il ruolo dell'operatore giovanile nel processo di apprendimento..... 25

Capitolo 3: Temi civici, democratici e ambientali affrontati attraverso la distopia..... 27

- 3.1 Il larp distopico come strumento di educazione civica 27
- 3.2 Temi civici, democratici e ambientali affrontati attraverso un larp distopico 29
- 3.3 Impatto fondamentale del larp distopico sull'educazione civica 35

Capitolo 4: L'utilizzo dei larp per l'educazione civica nei contesti giovanili 37

- 4.1 Teoria e concetti chiave 37
 - 4.2 Progettazione di giochi di ruolo trasformativi..... 38
 - 4.3 Considerazioni sull'utilizzo di scenari distopici a fini didattici 44
- 



Capitolo 5: Accessibilità, inclusione e adattamento per i giovani di diversa provenienza.....50

5.1 Definizioni.....	51
5.2 Perché l'accessibilità e l'inclusione sono importanti nei giochi di ruolo dal vivo distopici a tema educativo	54
5.3 Comprendere e superare le barriere: principi di progettazione inclusiva e sicura	56

Capitolo 6: Riflessione, trasferimento e impatto civico a lungo termine .. 63

6.1 Trasferimento delle conoscenze acquisite a contesti reali	64
6.2 Misurazione dell'impatto civico ed etico a lungo termine.....	68
6.3 Sostenibilità e integrazione del larp nell'educazione civica	72
6.4 Sfide e raccomandazioni.....	74

Bibliografia e letture consigliate77



Capitolo 1: Introduzione al larp distopico nell'educazione civica

Scritto da Szymon Boruta (Liveform)

Obiettivi didattici

Al termine di questo capitolo, sarete in grado di:

- ◆ Spiegare perché la distopia e il larp distopico possano rivelarsi strumenti efficaci per l'educazione civica, democratica e ambientale.
- ◆ Descrivere ciò che distingue il larp distopico da altre forme di gioco di ruolo, simulazione e apprendimento basato sul gioco.

Riconoscere in che modo il larp distopico possa favorire il processo decisionale etico, la consapevolezza civica, la riflessione critica e la pratica dell'animazione giovanile non formale.

1.1 Perché la distopia nell'educazione civica?

La distopia come specchio

Le storie distopiche non riguardano in realtà mondi immaginari. Riguardano il nostro mondo, spinto un po' oltre. La sorveglianza, la propaganda, il collasso ambientale e la disuguaglianza estrema non sono problemi inventati. Sono problemi con cui conviviamo già, solo che sono più intensi (Claeys 2017; Rantanen 2016).

È questo che rende la distopia utile nell'educazione civica. **Prende qualcosa di familiare e scomodo e crea una distanza narrativa sufficiente tra il partecipante e la questione per renderne più facile l'analisi.** Invece di discutere direttamente un



argomento delicato, i partecipanti possono prima esplorarlo attraverso una società immaginaria, regole immaginarie e ruoli immaginari.

Questa distanza è importante nella pratica. Se chiedi direttamente a un gruppo cosa ne pensa della sorveglianza statale nel proprio paese, potresti ottenere una reazione difensiva, una presa di posizione politica o il silenzio. Ponete la stessa domanda all'interno di una città immaginaria in cui un "punteggio di lealtà" costantemente aggiornato decide chi ha diritto al cibo, all'assistenza sanitaria o a un lavoro, e spesso le persone iniziano a parlare più apertamente. Non stanno più difendendo una posizione politica. Stanno cercando di capire cosa farebbero se fossero il cittadino in coda per i servizi o il funzionario che controlla il punteggio.

La distanza narrativa può aiutare un gruppo a discutere di temi civici delicati senza attribuire immediatamente la colpa a persone reali, partiti politici, paesi o identità.

Ad esempio, uno scenario distopico potrebbe rappresentare una città in cui tutte le comunicazioni sono monitorate da un'autorità centrale. I cittadini sono tenuti a segnalare comportamenti sospetti e l'accesso ai servizi pubblici dipende da un punteggio di fedeltà costantemente aggiornato. All'interno di un contesto fittizio di questo tipo, i partecipanti possono approfondire tematiche quali la privacy, la fiducia e il potere dello Stato in modi che si ricollegano direttamente ai dibattiti reali sulla sorveglianza digitale e sulla raccolta dei dati.

Guardare ai sistemi, non solo alle scelte individuali

La distopia è utile anche perché mette in luce i sistemi piuttosto che i soli individui (Claeys 2017; Johansson et al. 2026). Si è tentati di inquadrare ogni questione civica come una scelta personale: avresti fatto la cosa giusta? **Gli scenari distopici possono porre una domanda più utile: quale tipo di sistema rende possibile, o addirittura necessaria, quella scelta?**

Molti dei problemi che ci stanno a cuore nell'educazione civica – disuguaglianza, corruzione, degrado ambientale – non sono causati da una singola decisione



sbagliata. Si accumulano attraverso l'interazione di istituzioni, pressioni economiche, aspettative culturali e rapporti di potere.

Uno scenario distopico ben costruito può rendere visibili tali forze. Può mettere in luce una regola che limita l'accesso alle risorse, un'istituzione che premia l'obbedienza o una norma sociale che spinge silenziosamente le persone a conformarsi. I partecipanti possono quindi discutere non solo di ciò che una persona ha fatto, ma anche di ciò che il sistema circostante ha incoraggiato, permesso o punito.

Dilemmi etici sotto pressione

È proprio quella stessa pressione a creare veri e propri dilemmi etici (Claeys 2017). Quando le risorse si esauriscono o le istituzioni smettono di funzionare, i personaggi spesso devono scegliere tra ciò a cui tengono: sicurezza o libertà, lealtà o resistenza, la propria sopravvivenza o il benessere di tutti.

Alcune tensioni comuni negli scenari distopici includono:

- ◆ Sicurezza contro libertà
- ◆ Lealtà contro resistenza
- ◆ Sopravvivenza contro solidarietà
- ◆ Obbedienza vs. responsabilità
- ◆ Sicurezza individuale vs. bene comune

Questi non sono solo argomenti di dibattito astratti. Diventano scelte che i partecipanti potrebbero dover compiere durante il gioco, sotto pressione temporale e in relazione agli altri giocatori. Questo è uno dei motivi per cui gli scenari distopici possono rimanere impressi nei partecipanti anche molto tempo dopo la fine dell'attività (Johansson et al. 2026).

1.2 Che cos'è il larp distopico?

Il larp in parole semplici

Il gioco di ruolo dal vivo (larp) è una forma di gioco di ruolo in cui i partecipanti interpretano dei personaggi all'interno di uno scenario immaginario. Anziché controllare i personaggi a distanza, i giocatori interagiscono direttamente tra loro



attraverso il dialogo, i movimenti e i comportamenti sociali all'interno del mondo immaginario del gioco. Il larp combina quindi elementi di gioco, teatro improvvisato e narrazione collaborativa (Stenros 2010; Stenros e Montola 2010).

Nel larp, **i partecipanti non si limitano a parlare di una situazione, ma vi agiscono temporaneamente all'interno.**

Ecco come funziona solitamente nella pratica. Ai partecipanti viene assegnato un personaggio e vengono fornite alcune informazioni di base sull'ambientazione: motivazioni, relazioni e obiettivi. Una volta iniziato il gioco, tuttavia, la storia non segue un copione prestabilito. Ciò che accade in seguito dipende da come i giocatori interagiscono e da ciò che decidono sul momento.

Un semplice esempio: un partecipante potrebbe interpretare il ruolo di un funzionario locale incaricato di distribuire risorse limitate in una comunità in difficoltà. Un altro partecipante potrebbe interpretare il ruolo di un cittadino che cerca di procurarsi del cibo per la propria famiglia. Nessuno ha scritto esattamente cosa accadrà tra loro. Le loro conversazioni, le trattative e le scelte daranno vita a una storia.

In un larp distopico, questo tipo di interazione quotidiana può creare una forte tensione tra il dovere istituzionale e le relazioni personali. Un personaggio può ricoprire un ruolo all'interno del sistema, ma nutrire al contempo dubbi, lealtà o paure personali.

Cosa lo rende distopico?

I larp possono variare notevolmente per dimensioni e formato. Alcuni sono brevi attività di laboratorio per dieci persone. Altri possono coinvolgere grandi gruppi e durare diversi giorni. Ciò che rende un larp distopico non è la sua dimensione, ma il tipo di società immaginaria che crea.

Anziché missioni eroiche o avventure fantasy, il larp distopico colloca la vita quotidiana all'interno di sistemi di potere, controllo e scarsità. I partecipanti possono trovarsi a confrontarsi con istituzioni che regolano i comportamenti, regole che



limitano la libertà o gerarchie che trattano le persone in modo diverso a seconda del loro status.

Un larp distopico di solito non verte sulla sconfitta di un cattivo. Si tratta piuttosto di sperimentare come le regole, le istituzioni, la scarsità e la gerarchia influenzino le scelte delle persone.

Ad esempio, uno scenario potrebbe presentare una società in cui i cittadini sono classificati in base alla loro “utilità” per lo Stato. I personaggi di alto rango godono di privilegi e di un facile accesso alle risorse. Gli altri devono competere per opportunità limitate. I giocatori non si limitano a discutere di questa disuguaglianza a livello astratto, ma la vivono attraverso le interazioni sociali del gioco.

Un giocatore potrebbe applicare una regola con cui personalmente non è d'accordo perché il ruolo del suo personaggio lo richiede. Un altro potrebbe decidere se obbedire, opporre resistenza o trovare un modo per aggirarla. Poiché queste scelte emergono dall'interazione, il larp può mostrare come funziona il potere nella pratica, non solo in teoria (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Il punto pratico fondamentale per chi opera nel settore: il larp distopico è utile quando si vuole che i partecipanti esplorino i sistemi civici vivendoli in prima persona, non solo ascoltandone la spiegazione.

1.3 Perché ricorrere al larp distopico per l'educazione

Dalla conoscenza civica all'esperienza civica

La maggior parte dell'educazione civica si concentra sulla spiegazione dei sistemi politici, delle istituzioni e dei diritti. Queste conoscenze sono importanti, ma comprendere come funziona una società significa anche capire come si percepiscono dall'interno il potere, la responsabilità e il processo decisionale collettivo.

Il larp distopico aiuta i partecipanti a passare dalla semplice conoscenza dei sistemi civici all'esperienza diretta di come questi influenzino le loro scelte.



Ciò si ricollega a un principio fondamentale dell'apprendimento esperienziale: le persone non imparano solo dalle informazioni, ma anche riflettendo su ciò che hanno vissuto in prima persona (Kolb 1984). In questo contesto, il gioco di ruolo può offrire ai partecipanti l'opportunità di confrontarsi con questioni sociali e politiche attraverso l'azione, non solo attraverso la discussione.

Immaginate un partecipante che interpreta un funzionario governativo in una società distopica immaginaria. Il suo personaggio deve far rispettare una normativa impopolare. Un altro partecipante interpreta un cittadino la cui famiglia subisce un danno a causa di quella norma. Quando questi due personaggi si incontrano, la conversazione può mettere in luce la tensione tra dovere istituzionale e valori personali in modo più incisivo di quanto potrebbe fare una lezione frontale.

Imparare dalle conseguenze

Una regola può sembrare semplice sulla carta: "Solo i cittadini con un punteggio sociale elevato ricevono cibo extra". Durante il gioco, quella stessa regola può generare pressione, paura, negoziazione, resistenza, favoritismi o compromessi morali.

Gli scenari distopici sono particolarmente efficaci in questo senso perché esagerano o isolano specifici meccanismi sociali – sorveglianza, propaganda, disuguaglianza o scarsità – fino a renderli difficili da ignorare. Allo stesso tempo, rimangono abbastanza vicini alla vita reale da risultare riconoscibili (Claeys 2017).

All'interno di questo tipo di finzione, i partecipanti possono sperimentare diverse risposte civiche. I personaggi possono sottostare all'autorità, opporvisi, negoziare con essa o cercare un modo per aggirarla. La ricerca sul larp politico suggerisce che questo tipo di gioco di ruolo possa fungere da forma di impegno civico e di riflessione, incoraggiando la discussione su governance, responsabilità e processi democratici (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

In qualità di facilitatore, puoi utilizzare questa esperienza per sollevare domande più profonde, quali:

- ◆ In che modo i sistemi influenzano ciò che gli individui fanno effettivamente?
- ◆ Quali responsabilità comporta il detenere l'autorità?

- ◆ Quando le persone collaborano con le istituzioni e quando invece oppongono resistenza?
- ◆ Come reagiscono le comunità alle crisi o alle disuguaglianze?

Queste domande aiutano a spostare il debriefing da «Cosa è successo nel gioco?» a «Cosa ci dice tutto questo sulla vita civica, sulla responsabilità e sulla partecipazione democratica?»

1.4 Il larp distopico nelle attività giovanili non formale

Perché è adatto al lavoro con i giovani

Il larp distopico si inserisce naturalmente nell'animazione giovanile non formale, poiché questo ambito valorizza già la partecipazione, la sperimentazione, la collaborazione e la riflessione condivisa. **Anziché spiegare i temi civici solo attraverso la teoria, gli animatori giovanili possono consentire ai giovani di sperimentare ruoli, scelte e responsabilità all'interno di una situazione fittizia strutturata** (Stenros e Montola 2010; Bowman et al. 2024).

Questo approccio può funzionare particolarmente bene con i giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni circa. A questa età, molti partecipanti stanno ancora sviluppando attivamente le proprie opinioni su giustizia, potere, responsabilità e società. I formati esperienziali consentono loro di esplorare queste questioni sia attraverso l'azione che attraverso la discussione (Kolb 1984).

In un larp distopico, ai partecipanti non vengono semplicemente illustrate questioni civiche. Essi entrano in una società fittizia in cui tali questioni plasmano la vita quotidiana. Interpretano le regole, stringono alleanze, negoziano i conflitti e prendono decisioni che influenzano lo sviluppo della storia (Stenros e Montola 2010).

Valore pratico per gli operatori giovanili

Per gli operatori giovanili e le organizzazioni, il larp distopico offre diversi vantaggi pratici. Spesso genera un forte coinvolgimento, poiché i partecipanti si immedesimano nel mondo immaginario e nelle relazioni tra i personaggi. Consente inoltre ai partecipanti di contribuire in modi diversi: attraverso la negoziazione, la



leadership, l'osservazione silenziosa, la collaborazione o il sostegno (Bowman et al. 2024; Rantanen 2016).

Questo aspetto è importante nei gruppi in cui i partecipanti possono avere diversi livelli di sicurezza, diversi stili di comunicazione o diverse modalità preferite di partecipazione.

Il formato è inoltre flessibile. Alcuni scenari sono pensati per piccoli gruppi di workshop e possono essere svolti nel giro di poche ore. Altri coinvolgono gruppi più numerosi e programmi più lunghi. **Ciò significa che gli operatori giovanili possono adattare il larp distopico a diversi contesti educativi**, da una breve sessione in un centro giovanile a un programma più ampio di educazione civica.

Sicurezza, semplificazione e riflessione

Nulla di tutto ciò significa che il larp distopico sia privo di rischi. Temi quali l'oppressione, la disuguaglianza, l'esclusione o il conflitto sociale possono diventare emotivamente intensi. **Tale intensità può favorire il coinvolgimento, ma solo se l'esperienza rimane sicura e costruttiva per tutti i partecipanti** (Bowman et al. 2024).

Esiste inoltre il rischio di semplificare eccessivamente questioni sociali complesse. La narrativa distopica esagera volutamente certe dinamiche, in modo che i partecipanti possano osservarle e discuterne con maggiore chiarezza (Claeys 2017; Farca 2018). Tuttavia, senza una riflessione a posteriori, i partecipanti potrebbero prendere troppo alla lettera la versione semplificata.

Per questo motivo, **qualsiasi scenario distopico semplificato necessita di un debriefing che ricollegli la finzione alla complessità del mondo reale.**

L'astrazione può essere d'aiuto, specialmente quando si affrontano temi delicati quali la discriminazione, la gerarchia o l'esclusione. **Anziché assegnare ai partecipanti ruoli di vittime del mondo reale, i progettisti possono ricorrere a gruppi fittizi, indicatori simbolici di status o categorie sociali inventate.** Ciò consente ai partecipanti di esplorare il funzionamento dell'ingiustizia senza collocare le persone reali presenti nella stanza in posizioni dannose o stereotipate (Bowman et al. 2024).



È proprio la struttura di accompagnamento dei giovani che circonda l'iniziativa a rendere tutto ciò possibile. Le attività preparatorie, l'attenta conduzione durante il gioco e un adeguato debriefing al termine contribuiscono a trasformare il larp da un'intensa esperienza narrativa in un processo di apprendimento. Essi collegano ciò che è accaduto nella finzione a temi civici più ampi e alla vita reale dei partecipanti (Kolb 1984; Kangas 2015).

Sintesi

Gli scenari distopici possono rivelarsi efficaci nell'educazione civica perché prendono in esame dinamiche sociali reali e scomode – sorveglianza, scarsità, disuguaglianza di potere, obbedienza, esclusione – e offrono ai partecipanti una distanza narrativa sufficiente per analizzarle in modo più aperto. Il larp distopico va oltre, **inserendo i partecipanti all'interno di questi sistemi anziché limitarli a discuterne solo dall'esterno.**

Attraverso il gioco di ruolo, **i partecipanti possono negoziare, adeguarsi, opporre resistenza, prendere decisioni e sperimentare le conseguenze delle regole sociali nella pratica.** Nell'ambito dell'animazione giovanile non formale, questa combinazione di immersione, partecipazione e riflessione strutturata può trasformare un'intensa esperienza fittizia in un significativo apprendimento civico.

Per gli animatori giovanili, il punto più importante è che il larp distopico non debba terminare con la fine del gioco. Il suo **valore educativo dipende dalla preparazione, da un'attenta facilitazione e da un debriefing** che ricollegli l'esperienza fittizia alla vita civica reale. Il prossimo capitolo parte da queste basi per esaminare più da vicino i principi pedagogici alla base di come avviene questo apprendimento.

Capitolo 2: Quadro pedagogico e principi di apprendimento

Scritto da Natalie Jivkova (CVS-Bulgaria)

Obiettivi didattici

Al termine di questo capitolo, sarete in grado di:

- ◆ Comprendere i concetti pedagogici chiave relativi all'apprendimento nell'ambito dell'educazione non formale.
- ◆ Applicare i principi dell'apprendimento esperienziale, compreso il ciclo di Kolb, in contesti educativi di larp.
- ◆ Riconoscere e sostenere i diversi livelli di apprendimento (conoscenze, abilità, atteggiamenti, comportamenti).
- ◆ Creare ambienti di apprendimento più sicuri ed efficaci utilizzando il modello delle zone di apprendimento.
- ◆ Facilitare processi di apprendimento che colleghino le esperienze di larp alla partecipazione civica e democratica.

Il larp, e in particolare l'edu-larp, non è solo un'attività creativa e immersiva; è fondamentalmente **un processo di apprendimento strutturato e significativo**.

Quando viene utilizzato nell'educazione non formale, l'edu-larp diventa un potente strumento pedagogico che permette ai giovani di esplorare la democrazia, l'impegno civico, i valori dell'UE e la responsabilità ambientale attraverso l'esperienza vissuta piuttosto che la teoria astratta.

Per gli operatori giovanili e gli educatori, **comprendere come avviene**

l'apprendimento è essenziale per progettare, facilitare e riflettere sulle attività basate sul larp in modo responsabile ed efficiente. Questo capitolo fornisce le basi



pedagogiche necessarie per utilizzare l'edu-larp distopico in modo intenzionale e strutturato. Spiega cos'è l'apprendimento, come avviene nell'educazione non formale e come il gioco di ruolo immersivo favorisca la creazione di significato, l'apprendimento e il cambiamento.

2.1 Che cos'è l'apprendimento?

L'apprendimento può essere inteso, in senso lato, come **un processo di cambiamento cognitivo, emotivo e comportamentale**. Non si limita all'acquisizione di informazioni, ma comporta anche lo sviluppo di comprensione, abilità, valori e modi di agire nel mondo.

Nel lavoro con i giovani, l'apprendimento viene spesso descritto come un processo olistico che comprende:

- ◆ **Aspetti cognitivi** (ciò che sappiamo),
- ◆ **Aspetti pratici** (ciò che sappiamo fare),
- ◆ **Aspetti emotivi** (come ci sentiamo),
- ◆ **Aspetti etici o sociali** (come ci relazioniamo con gli altri e con la società).

L'apprendimento non avviene automaticamente solo perché un'attività è interessante o coinvolgente. **Si verifica quando vengono fissati chiari obiettivi di apprendimento, vengono creati spazi di apprendimento più sicuri e le esperienze vengono elaborate.** È necessario dedicare del tempo alla riflessione sulle esperienze, per collegarle a un significato e applicare quanto appreso nei contesti della vita reale dei giovani. Ciò è particolarmente importante nell'edu-larp, dove l'intensità emotiva e l'immersione possono essere molto elevate.

Sebbene una profonda immersione aumenti il coinvolgimento e l'investimento emotivo dei partecipanti, questi ultimi potrebbero concentrarsi talmente tanto sul mondo immaginario da avere difficoltà a prendere le distanze, riflettere criticamente sulle proprie esperienze e collegare le decisioni prese nel gioco alle questioni civiche della vita reale e agli obiettivi di apprendimento che l'attività è pensata per esplorare. Senza una facilitazione e una riflessione adeguate, i partecipanti



potrebbero ricordare l'esperienza intensa ma perdere di vista i risultati di apprendimento e i punti chiave da trarne.

L'Edu-larp si allinea naturalmente a questa concezione dell'apprendimento, poiché invita i giovani a esplorare, mettere in discussione e costruire insieme il significato. Comprendere questi fondamenti dell'apprendimento aiuta gli operatori giovanili a progettare in modo mirato esperienze di larp che favoriscano l'apprendimento civico e democratico.

2.2 Apprendimento formale, non formale e informale

Per comprendere quale sia il ruolo pedagogico dell'edu-larp, è importante distinguere tra apprendimento formale, non formale e informale. Sebbene oggi i confini tra queste forme siano sempre più sfumati, è comunque possibile individuare alcune caratteristiche specifiche per ciascuna di esse.

Apprendimento formale

L'apprendimento formale si svolge in **contesti strutturati e istituzionalizzati**, quali scuole, università o sistemi di formazione professionale. Segue **un programma didattico rigoroso, è guidato da professionisti** e di solito porta al conseguimento di **certificazioni o qualifiche** a seguito di un esame.

L'apprendimento formale è efficace per trasmettere conoscenze strutturate, ma può incontrare difficoltà nell'affrontare competenze civiche complesse quali la partecipazione, il ragionamento etico o l'azione democratica.

Apprendimento non formale

L'apprendimento non formale si svolge **al di fuori dei sistemi di istruzione formale, ma è intenzionale, organizzato e strutturato**. Rientrano in questa categoria le attività rivolte ai giovani, i corsi di formazione, i laboratori e i progetti.

Il T-Kit del Consiglio d'Europa sugli elementi essenziali della formazione

Secondo il T-Kit, l'educazione non formale dovrebbe essere: **«volontaria; accessibile** a tutti (idealmente); un **processo organizzato** con obiettivi educativi; **partecipativa; incentrata sul discente**; finalizzata all'apprendimento di competenze di vita e alla preparazione alla cittadinanza attiva; basata sul coinvolgimento sia dell'apprendimento individuale che di gruppo con un **approccio collettivo; olistica e orientata al processo**; basata sull'esperienza e sull'azione; organizzata in base alle **esigenze dei partecipanti**». (T-Kit 6, Consiglio d'Europa).

L'apprendimento non formale **valorizza davvero le esperienze dei partecipanti**, si adatta alle **esigenze del gruppo**, si concentra sullo sviluppo personale e sociale e pone l'accento sulla **riflessione e sull'apprendimento autonomo**. In sintesi, l'apprendimento non formale è volontario anziché obbligatorio, incentrato sui partecipanti anziché guidato dal docente, ed è orientato sia al processo che ai risultati.

L'edu-larp è fortemente radicato nei principi dell'apprendimento non formale, in quanto è intenzionalmente progettato, facilitato e allineato agli obiettivi educativi, pur rimanendo flessibile, partecipativo e altamente esperienziale. Sebbene sia utilizzato più comunemente in contesti di educazione non formale, l'edu-larp può essere adattato e integrato con successo anche in contesti educativi formali.

Apprendimento informale

L'apprendimento informale **avviene continuamente nella vita quotidiana**: attraverso conversazioni, media, interazioni sociali ed esperienze personali. Di solito è **spontaneo e non strutturato**.

Anche le attività di larp possono stimolare l'apprendimento informale, specialmente dopo l'attività, quando i partecipanti continuano a riflettere, a discutere o ad agire in modo diverso nella loro vita quotidiana. Tuttavia, il punto di forza del larp distopico risiede **nella sua struttura non formale**, che permette all'apprendimento informale di emergere da un processo guidato.



Comprendere questi diversi tipi di apprendimento aiuta a collocare l'edu-larp nell'ambito dell'educazione non formale e ne chiarisce il valore pedagogico.

2.3 Valori e principi dell'apprendimento non formale

Come già detto, l'apprendimento non formale non è definito solo dai metodi, ma anche **dai valori e dai principi**. Questi valori assumono particolare importanza quando si tratta di educazione civica, democrazia e valori dell'UE. Di seguito sono elencati i principi fondamentali dell'apprendimento non formale:

Partecipazione volontaria

Sono i partecipanti a decidere se vogliono partecipare. Anche se in alcuni momenti può risultare impegnativo, seguire questo approccio favorisce la motivazione, il senso di appartenenza e la responsabilità nei confronti dell'apprendimento da parte dei giovani.

Approccio incentrato sullo studente

Nei contesti di apprendimento non formale, **i partecipanti sono creatori e collaboratori attivi del processo di apprendimento**. Il ruolo dei facilitatori è quello di sostenere la creazione dell'apprendimento e di tenere presente che le esperienze, le opinioni e i punti di vista dei giovani sono importanti.

Partecipazione e co-creazione

L'apprendimento avviene attraverso il **dialogo, la cooperazione e la responsabilità condivisa**. Il ruolo degli operatori giovanili è quello di fornire ai giovani lo spazio e l'opportunità necessari per il processo di apprendimento collaborativo. La conoscenza viene costruita collettivamente, piuttosto che trasmessa in modo unidirezionale da un esperto.

Apprendimento basato sull'esperienza

L'apprendimento attraverso la pratica spesso **parte da esperienze concrete e, grazie alla riflessione, porta alla comprensione**. Il ciclo dell'apprendimento esperienziale verrà approfondito più avanti.

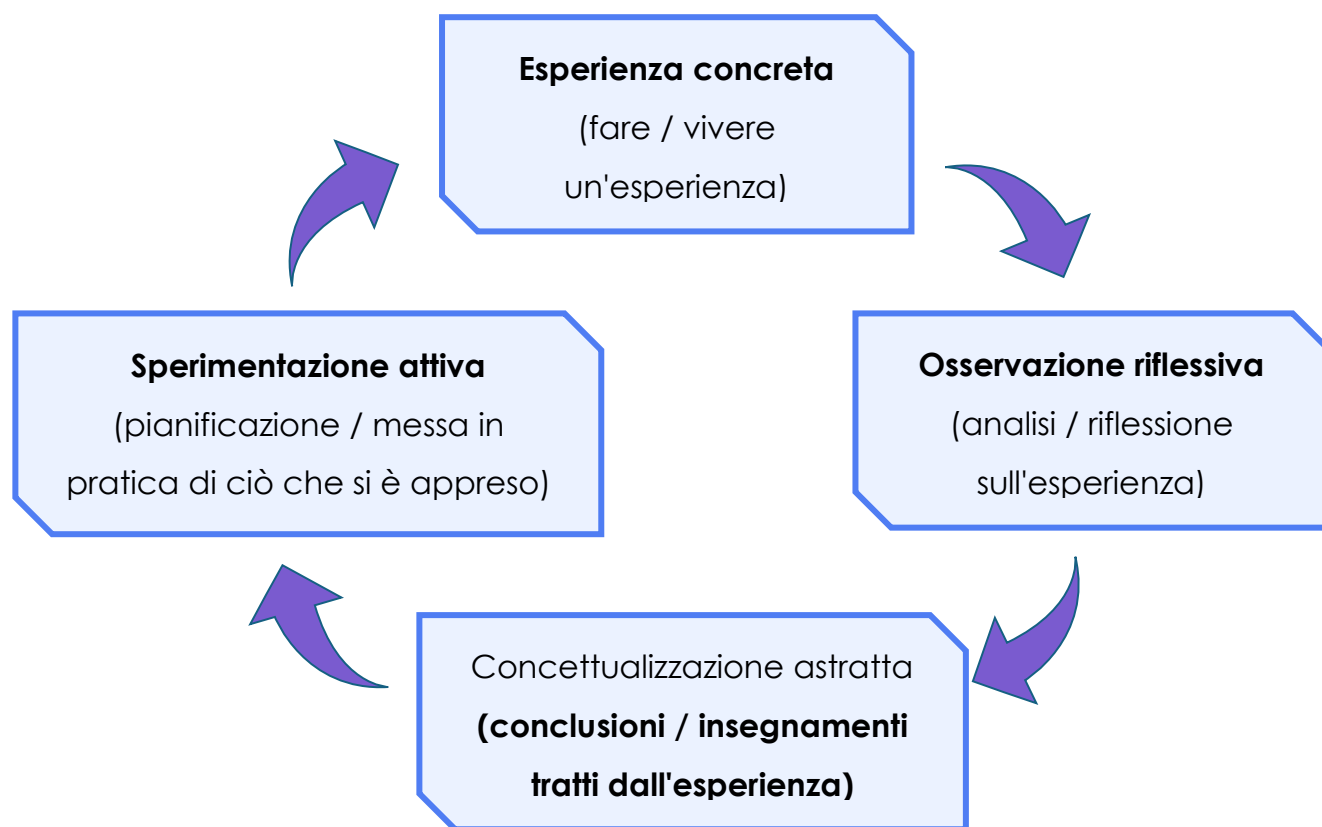
Un ambiente di apprendimento più sicuro e rispettoso

La sicurezza psicologica ed emotiva, la fiducia e il rispetto sono presupposti fondamentali per un apprendimento significativo, soprattutto negli scenari distopici dei giochi di ruolo dal vivo (larp). Gli operatori giovanili offrono ai giovani l'opportunità di uscire dalla propria zona di comfort, ma allo stesso tempo devono essere consapevoli di come garantire loro un ambiente più sicuro in cui il processo di apprendimento possa svolgersi.

2.4 Come avviene l'apprendimento: il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb

Il LARP distopico è un ottimo esempio di apprendimento esperienziale, che trova la sua migliore spiegazione nel Ciclo **dell'apprendimento esperienziale** di David Kolb.

Kolb descrive l'apprendimento come un processo continuo che comprende quattro fasi:





1. Esperienza concreta

I partecipanti vivono un'esperienza diretta.

Nell'edu-larp distopico, si tratta proprio del gioco di ruolo immersivo in sé: interagire con gli altri, prendere decisioni, affrontare dilemmi e conseguenze.

2. Osservazione riflessiva

I partecipanti riflettono su quanto è accaduto.

Analizzano le proprie emozioni, azioni, interazioni e risultati. È molto importante riservare del tempo alla riflessione al termine della simulazione.

3. Abstract conceptualisation

I partecipanti collegano l'esperienza a concetti e idee.

Durante questa fase, gli animatori aiutano i giovani a collegare l'esperienza del larp a concetti di cittadinanza quali la democrazia, i diritti umani, le strutture di potere, la sostenibilità o la partecipazione.

4. Sperimentazione attiva

I partecipanti applicano quanto appreso a nuove situazioni.

Ciò può includere la pianificazione di azioni civiche, il cambiamento di atteggiamenti o la sperimentazione di nuovi comportamenti nella vita reale.

Kolb descrive l'apprendimento come «un processo attraverso il quale la conoscenza viene creata grazie alla trasformazione dell'esperienza». Per chi lavora con i giovani, questo ciclo mette in evidenza perché la riflessione e il debriefing sono essenziali. Senza di essi, il larp rimarrà solo un'esperienza; con essi, diventa apprendimento.

2.5 Livelli di apprendimento: conoscenze, competenze, atteggiamenti e comportamenti

L'apprendimento nell'ambito dell'animazione giovanile si svolge su più livelli e va oltre la semplice acquisizione di conoscenze. Nell'educazione non formale, l'apprendimento è inteso come un processo olistico che comprende ciò che i partecipanti fanno, ciò che sono in grado di fare, come pensano e provano, e come agiscono nelle situazioni della vita reale.

Il **Modello di Competenze della Strategia Europea di Formazione per gli operatori giovanili** sottolinea che un apprendimento efficace comporta lo sviluppo di competenze, non solo la trasmissione di informazioni. Una competenza non è solo conoscenza o una singola abilità, ma una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e comportamenti che consentono a una persona di agire in modo efficace e responsabile in contesti diversi.

In questo senso:

- ◆ **La conoscenza** fornisce comprensione e informazioni,
- ◆ **Le competenze** consentono l'azione e l'applicazione,
- ◆ **Gli atteggiamenti** plasmano valori, prospettive e motivazioni,
- ◆ **Il comportamento** riflette il modo in cui l'apprendimento si esprime nelle situazioni della vita reale.

Questi elementi sono interconnessi e si rafforzano a vicenda. L'apprendimento diventa significativo quando i partecipanti non solo sono informati, ma sono anche in grado di applicare ciò che fanno, riflettere sui propri valori e mettere in pratica quanto appreso in situazioni di vita reale.

Il larp distopico è particolarmente efficace nel sostenere questo tipo di apprendimento basato sulle competenze. Combinando esperienza, processo decisionale, coinvolgimento emotivo e riflessione, permette ai giovani di sviluppare non solo conoscenze sulle questioni civiche, ma anche le competenze, gli atteggiamenti e i comportamenti necessari per una partecipazione attiva alla vita democratica e sociale.



Conoscenza

Si tratta della **comprensione dei concetti e dell'acquisizione di informazioni**.

Nel larp distopico, ciò può includere conoscenze relative alle strutture democratiche, ai diritti e alle responsabilità civiche, alle sfide ambientali, ai rapporti di potere e alla governance.

Competenze

Questo livello sviluppa le **capacità di agire, comportarsi e interagire in modo efficace**. Il larp potenzia competenze quali la comunicazione, la negoziazione e il processo decisionale collettivo, essenziali per la partecipazione democratica.

Atteggiamenti

Si tratta di un livello più profondo che **mette in discussione valori, convinzioni e prospettive**. Il larp distopico incoraggia l'empatia, l'apertura mentale, il pensiero critico, la responsabilità e la solidarietà.

Comportamento

Questo è il livello che **si manifesta attraverso azioni e scelte osservabili nella vita reale**. Può includere una maggiore partecipazione civica, il coinvolgimento in iniziative comunitarie, il processo decisionale etico e uno stile di vita ecologico e sostenibile.

Il modello di competenza sottolinea che l'apprendimento è più efficace e significativo quando tutti e quattro questi livelli sono interconnessi.

Il larp distopico favorisce questa integrazione combinando esperienza, riflessione, concettualizzazione e azione.

2.6 Zone di apprendimento: zona di comfort, zona di sfida, zona di crisi e zona di panico

L'apprendimento non avviene in modo uniforme in tutti gli stati emotivi. Il concetto di "zone di apprendimento" aiuta gli operatori giovanili a progettare attività che stimolino i partecipanti senza sopraffarli.

Secondo il T-Kit del Consiglio d'Europa, esistono quattro zone:

- ◆ **Zona di comfort:** offre un senso di sicurezza ma un apprendimento limitato, incentrato principalmente sull'acquisizione di informazioni.
- ◆ **Zona di espansione:** comporta una sfida gestibile ed è ideale per l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze.
- ◆ **Zona di crisi:** può essere stressante, ma può mettere in discussione valori e atteggiamenti, favorendo così un apprendimento profondo; se non ben gestita, può ostacolare l'apprendimento.
- ◆ **Zona di panico:** la paura o il sovraccarico impediscono l'apprendimento; il partecipante può disimpegnarsi, chiudersi in se stesso o sentirsi sopraffatto.



Un edu-larp distopico può essere progettato per spingere i partecipanti fuori dalla loro zona di comfort. Ciò è positivo se gestito con attenzione, poiché è proprio nelle **zone di sfida e di crisi** che è più probabile che avvengano la riflessione critica, l'apprendimento e la trasformazione.

Gli animatori devono monitorare l'intensità emotiva, offrire un quadro di riferimento chiaro e sostegno, fornire opzioni per fare un passo indietro o adeguare i ruoli e garantire un debriefing strutturato.

L'obiettivo non è quello di scioccare i partecipanti, ma di metterli alla prova in modo sicuro al fine di stimolare il loro apprendimento.

2.7 Il ruolo dell'operatore giovanile nel processo di apprendimento

Nel larp educativo distopico, l'operatore giovanile assume il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento. I compiti degli operatori giovanili comprendono la progettazione di esperienze di apprendimento in linea con chiari obiettivi formativi, la creazione di ambienti più sicuri e inclusivi, la guida alla riflessione strutturata e alla costruzione di significato, nonché il collegamento tra finzione e contesti civici reali. Il nostro ruolo è quello di trovare un equilibrio tra struttura e flessibilità, non per controllare i risultati, ma per creare le condizioni in cui possa avvenire un apprendimento significativo.

Ad esempio, durante uno scenario di larp distopico in cui i partecipanti devono decidere se sacrificare le libertà individuali per garantire la sicurezza pubblica, l'operatore giovanile non valuta se sia stata presa la decisione "giusta". Facilitiamo invece un debriefing ponendo domande del tipo: **"Perché il vostro gruppo ha fatto quella scelta? Come vi siete sentiti ad assumervi quella responsabilità? Vi vengono in mente situazioni della vita reale in cui le società si trovano ad affrontare dilemmi simili?"** Incoraggiando i partecipanti ad analizzare le proprie decisioni e a collegarle ai valori democratici, ai diritti umani e alle responsabilità civiche, il facilitatore trasforma l'esperienza di gioco in un apprendimento significativo.

Sintesi

Questo capitolo ha delineato **i fondamenti pedagogici su cui si basa l'uso del larp distopico nei contesti di apprendimento non formale**. Ha approfondito le modalità di apprendimento, i valori e i principi dell'apprendimento non formale, il ciclo dell'apprendimento esperienziale, lo sviluppo delle competenze e l'importanza di creare ambienti di apprendimento che siano al tempo stesso stimolanti e psicologicamente sicuri.

La comprensione di questi fondamenti consente agli operatori giovanili di andare oltre la semplice organizzazione di attività coinvolgenti e di progettare invece esperienze di apprendimento mirate attraverso i giochi di ruolo dal vivo distopici, che



favoriscono **la riflessione, il pensiero critico, il ragionamento etico e la partecipazione civica attiva**. Attraverso esperienze immersive di gioco di ruolo, i facilitatori possono supportare meglio i giovani nel collegare **gli scenari distopici alle sfide democratiche, civiche e ambientali del mondo reale**.

I capitoli seguenti si basano su queste fondamenta pedagogiche, esplorando come questi principi possano essere tradotti in pratica attraverso la progettazione e l'attuazione di attività inclusive di giochi di ruolo distopici, aiutando gli operatori giovanili a creare esperienze di apprendimento significative in grado di avere un impatto duraturo sull'impegno civico, sulla partecipazione democratica e sul senso di responsabilità dei giovani.

Capitolo 3: Temi civici, democratici e ambientali affrontati attraverso la distopia

Scritto da Sara Rodman & Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

Obiettivi didattici

Al termine di questo capitolo, i partecipanti e i facilitatori saranno in grado di comprendere:

- ◆ In che modo il larp distopico possa essere utilizzato per approfondire tematiche civiche, democratiche e ambientali attraverso l'apprendimento esperienziale,
- ◆ Esempi di come aree tematiche quali la governance, i diritti umani, la sostenibilità e il processo decisionale etico possano essere inserite in scenari distopici,
- ◆ In che modo alcuni esempi selezionati di larp abbiano contribuito allo sviluppo delle competenze civiche in contesti educativi e di animazione giovanile.

3.1 Il larp distopico come strumento di educazione civica

Sebbene la varietà degli approcci pedagogici nell'ambito dell'educazione civica sia notevolmente migliorata negli ultimi anni, vi sono ancora molte occasioni in cui i partecipanti si limitano a essere semplici destinatari passivi di conoscenze prestabilite. Poiché **temi dell'educazione civica sono fondamentali per il modo in cui plasmiamo e immaginiamo la nostra società**, il passaggio dall'osservazione alla partecipazione è particolarmente importante: nel dystolarp la comprensione da



parte dei partecipanti dipende dal loro coinvolgimento attivo piuttosto che dalla memorizzazione di concetti astratti.

Il larp distopico viene utilizzato sempre più spesso per **affrontare in modo creativo temi cruciali della nostra società** nell'ambito dell'educazione civica contemporanea. Il suo valore principale risiede nel suo **formato partecipativo immersivo** e nella sua **capacità di trasformare le questioni sociali in ostacoli e/o compiti concreti che gli attori partecipanti devono affrontare attivamente**.

In un larp, i partecipanti assumono dei ruoli all'interno della narrazione di un mondo accuratamente strutturato. Nel caso del larp distopico, si introducono elementi che rappresentano una realtà distopica (ad esempio, elementi di controllo eccessivo, elementi di totalitarismo, ecc.). All'interno di questo mondo, i partecipanti si immergono nei propri personaggi e interagiscono con gli altri attraverso l'improvvisazione, la negoziazione e la narrazione collaborativa (Bowman 2010). Attraverso il larp distopico, in particolare, gli studenti agiscono come co-creatori degli esiti della storia all'interno di una narrazione che descrive dinamiche sociali e politiche, sia reali che di fantasia.

Da un punto di vista teorico, il larp può essere inteso come un sistema sociale in cui significato, autorità e relazioni vengono costruiti attraverso il mondo strutturato e l'interazione tra i personaggi. Harviainen sostiene che gli ambienti di gioco di ruolo funzionano come sistemi in cui i partecipanti, attraverso il gioco, negoziano continuamente norme e relazioni di potere, **sviluppano la comprensione del punto di vista altrui o addirittura esplorano gli impatti di strutture sociali che non esistono ancora** (Harviainen 2016).

Questa interpretazione è particolarmente rilevante per l'apprendimento civico, poiché riflette la natura dinamica e relazionale della governance, della partecipazione e del processo decisionale collettivo. Anziché affrontare questi concetti come predeterminati, i partecipanti li vivono come processi in evoluzione plasmatis dall'interazione. Ciò è in linea con gli **approcci di apprendimento esperienziale**, presentati più dettagliatamente nel Capitolo 6, in cui la conoscenza viene costruita attraverso l'azione e la riflessione, e in cui i risultati dell'apprendimento



si basano sul coinvolgimento dei partecipanti in situazioni complesse piuttosto che su insiemi predeterminati di risposte.

Uno dei temi più rilevanti esplorati attraverso il larp distopico è la governance e la struttura dei sistemi politici. I partecipanti vengono spesso inseriti in società in cui l'autorità è distribuita in modo diseguale, contestata o instabile, il che richiede loro di districarsi tra sistemi decisionali e un controllo istituzionale eccessivo. **Attraverso l'assunzione di ruoli**, possono vestire i panni di leader politici, dirigenti aziendali, attivisti o semplici cittadini, ciascuno con responsabilità e limiti specifici.

Ciò introduce il concetto di **prova generale per la realtà** nell'approccio del larp distopico: gli studenti sperimentano la governance come un processo plasmato dalla negoziazione, dal compromesso e dai rapporti di potere, piuttosto che come un insieme statico di istituzioni formali. Ciò permette loro di osservare come le decisioni siano influenzate da fattori quali l'accesso alle informazioni, lo status sociale e gli interessi contrastanti. Comprendendo queste correlazioni, possono **trasferire l'esperienza nelle loro azioni quotidiane in qualità di cittadini attivi**.

3.2 Temi civici, democratici e ambientali affrontati attraverso un larp distopico

Gli scenari distopici spesso potenziano il loro potenziale educativo esperienziale intensificando e riformulando le sfide del mondo reale. Gli scenari rappresentano tipicamente crisi sociali, disuguaglianze, collasso ambientale o crollo istituzionale, consentendo ai partecipanti di esaminare criticamente le conseguenze delle decisioni politiche e sociali.

Esagerando le dinamiche esistenti, i giochi di ruolo dal vivo distopici rendono **le strutture sociali, in qualche modo invisibili, che influenzano la nostra vita quotidiana più visibili e più facili da comprendere**. Kangas sottolinea che i giochi di ruolo dal vivo possono simulare tali strutture, creando società temporanee che riflettono e amplificano le dinamiche del mondo reale (Kangas 2016).



All'interno di tali ambienti, i partecipanti si trovano per regolamento a dover affrontare decisioni urgenti, interessi contrastanti e risorse limitate, elementi che contribuiscono tutti a una maggiore consapevolezza delle questioni civiche e ambientali.

Esistono diversi esempi di giochi di ruolo dal vivo che affrontano tematiche relative all'educazione civica. In questo documento ne presenteremo tre, ciascuno dei quali mette in luce una diversa questione sociale.

1. PanoptiCorp

Sulla base delle informazioni disponibili nel libro “Nordic Larp” (Stenros e Montola 2010), nel Nordic Larp Wiki e nella documentazione presente sul sito web di Petter Karlsson, ecco gli elementi di questo larp:

Tema principale e conflitto

Il tema centrale è una satira sul settore pubblicitario e sulla sorveglianza aziendale. Il conflitto nasce dalla tensione tra il compito dei dipendenti di creare campagne pubblicitarie invasive e basate sui dati e le questioni etiche legate al loro lavoro. I giocatori si muovono in un ambiente distopico in cui la privacy è inesistente e l'azienda controlla tutti – i propri dipendenti e i clienti.

Breve descrizione dell'ambientazione e delle meccaniche

Ambientazione: Il gioco si svolge all'interno degli uffici della PanoptiCorp, una potente agenzia pubblicitaria fittizia. L'ambiente è progettato per risultare asettico, moderno e opprimente, imitando uno spazio di lavoro aziendale high-tech in cui i dipendenti sono costantemente sorvegliati.

Meccaniche: Le meccaniche incoraggiano i giocatori a spingere la logica della **pubblicità fino a estremi assurdi, mettendo in luce gli aspetti disumanizzanti del settore**. Il larp si concentra sull'immersione psicologica e sull'interazione. Prevede un monitoraggio effettivo dei giocatori da parte dei game master (ovvero il sistema). I giocatori assumono ruoli all'interno della gerarchia dell'agenzia (dirigenti, creativi, analisti) e l'azione si sviluppa attorno a riunioni, sessioni di brainstorming e dinamiche politiche interne all'ufficio.



Il gioco è progettato per suscitare sensazioni di paranoia, stress e claustrofobia legate alla sorveglianza costante e alle aspettative aziendali ad alta pressione.

I giocatori potrebbero trovarsi di fronte a scenari che richiedono loro di tradire i colleghi, compromettere l'etica personale o adottare comportamenti manipolatori per ottenere una promozione all'interno della struttura aziendale del gioco.

L'umorismo è nero e trae origine dalla scomoda realtà della violazione della privacy e della manipolazione dei consumatori.

Obiettivi educativi

In base alla documentazione disponibile, il larp non ha obiettivi educativi ufficiali. **Il suo scopo è critico ed esperienziale, mirato a sensibilizzare e incoraggiare la riflessione attraverso la satira.** Tuttavia, possiamo immaginare i possibili obiettivi "educativi" attraverso il modo in cui il larp esplora temi quali il capitalismo, la sorveglianza, il conformismo e mette in luce i compromessi morali che gli individui accettano all'interno di un sistema iper-efficiente e orientato al profitto:

- ◆ **Critica del capitalismo di sorveglianza:** costringendo i giocatori a calarsi nei panni di dipendenti che devono invadere la privacy per avere successo, il larp dimostra con quanta facilità i confini etici vengano erosi dalla ricerca del profitto e dalla pressione aziendale.
- ◆ **Riflessione sulla complicità:** i giocatori imparano sperimentando i compromessi morali che i loro personaggi accettano per mantenere il posto di lavoro e ottenere una promozione. Trovandosi in queste situazioni, possono percepire e comprendere le ragioni psicologiche dell'obbedienza nelle strutture burocratiche.
- ◆ **La satira come strumento per comprendere la manipolazione:** esagerando la logica dell'industria pubblicitaria fino a livelli assurdi, il larp guida i giocatori a riconoscere e analizzare criticamente le tattiche di marketing manipolative del mondo reale e la normalizzazione della raccolta dei dati nelle loro vite.

2. The Chain Gang

Sulla base delle informazioni fornite da Francesca R. Cicetti e Alessandro Giovannucci, questi sono gli elementi chiave di questo larp:

Tema principale e conflitto

Il tema centrale è la tensione tra libertà e schiavitù, che esplora ciò che resta dell'identità umana quando l'individualità viene spogliata per imporre un'esistenza collettiva. Questo conflitto si sviluppa su due livelli. Esternamente, si manifesta come uno scontro tra prigionieri oppressi e guardie nominate dal governo, incentrato sulla costruzione di una macchina che funge sia da strumento dello Stato sia da arma di liberazione. Internamente, esamina la perdita del sé, in cui i prigionieri agiscono esclusivamente come gruppo collettivo mentre le guardie devono sopprimere la propria umanità per mantenere l'autorità.

Breve descrizione dell'ambientazione e delle meccaniche

Ambientazione: Il gioco si svolge in un ambiente che rappresenta una struttura di massima sicurezza. Lo spazio è suddiviso in zone specifiche: due quadrati "carcerari" dove i prigionieri sono confinati, un'area centrale di costruzione e una piattaforma rialzata per gli interrogatori (il "Terzo Grado").

Meccaniche: Il gioco ruota attorno alla **tensione tra movimento e silenzio**, con i prigionieri che si muovono come un'unica entità (strisciando quando non sono legati, sussurrando e mantenendo il contatto fisico) mentre le guardie marciano rigidamente a passo d'oca, con lo sguardo fisso verso l'alto e parlando ad alta voce, imponendo la propria autorità privando i prigionieri dei «tag caratteriali» (ad es. «loquace») per imporre cambiamenti comportamentali.

Insieme, i prigionieri scelgono segretamente se obbedire agli ordini del governo costruendo una macchina o se sfidarli costruendo un'arma. Usano i mattoncini per realizzare l'una o l'altra, mentre ogni posizionamento di un mattoncino è irreversibile. Nel Capitolo 3, le guardie giudicate troppo morbide vengono degradate allo status di prigionieri, costringendole a subire proprio l'oppressione che un tempo sostenevano.

Durante l'interrogatorio denominato "Il Terzo Grado", un prigioniero viene sollevato su una piattaforma per confessare il proprio crimine mentre è sottoposto al rumore di urla collettive umilianti come "Brutto verme!", seguite da elogi pubblici rivolti alla



guardia che lo interroga, il che accentua l'impatto psicologico del potere e della sottomissione.

Obiettivi didattici

Sebbene il testo non elenchi esplicitamente «obiettivi di apprendimento» in senso accademico, lo scenario è progettato per favorire l'apprendimento esperienziale e la riflessione critica sui seguenti aspetti:

- ◆ **Empatia corporea:** limitando fisicamente i movimenti e imponendo il silenzio, i giocatori sperimentano intuitivamente il peso psicologico dell'oppressione, della disumanizzazione e della perdita di autodeterminazione.
- ◆ **Comprensione della complicità e del potere:** il gioco illustra come funzionano i sistemi di potere. Le guardie imparano a conoscere la pressione derivante dal dover mantenere l'autorità sotto la minaccia di punizioni, mentre i prigionieri sperimentano la difficoltà di organizzare la resistenza quando l'individualità viene soppressa. La meccanica che umilia le guardie «deboli» evidenzia come i sistemi sopprimano l'empatia per mantenere l'efficienza.
- ◆ **Collettività contro individualità:** La meccanica secondo cui «il movimento di uno deve essere il movimento di tutti» mette in luce le sfide del consenso, il peso della responsabilità collettiva e la cancellazione del sé nelle strutture totalitarie.
- ◆ **Riflessione sulla libertà:** Ispirato alla citazione di Rousseau («L'uomo nasce libero, ma ovunque è in catene»), il gioco spinge i giocatori a riflettere sulle questioni relative alla libertà, sulle condizioni in cui le persone vi rinunciano e su ciò che definisce la dignità umana quando vengono negati i diritti civili fondamentali.

3. The Baltic Warriors

Sulla base delle informazioni disponibili sul sito web del progetto Baltic Warriors e nella documentazione di Nordic Larp, ecco gli elementi di questo larp:

Tema principale e conflitto

Il tema centrale di Baltic Warriors è la passività ambientale di fronte alla crisi ecologica, in particolare l'eutrofizzazione del Mar Baltico e le conseguenti “zone morte”. Il conflitto centrale è di natura politica e sistemica: nonostante il consenso tra le nazioni sulla necessità di agire, mancano una cooperazione concreta e politiche efficaci.



Il larp dramatizza questa situazione attraverso la metafora dei “vichinghi zombie” – ovvero marinai zombie che emergono dal mare per attaccare le città costiere, simboleggiando le conseguenze attualmente invisibili, ma catastrofiche, dell'inquinamento e della mancanza di volontà politica di agire.

Breve descrizione dell’ambientazione e delle meccaniche

Ambientazione: Luoghi pubblici e reali in otto città (Tallinn, Danzica, San Pietroburgo, Kiel, Copenaghen, Stoccolma, Sopot, Helsinki), spesso in spazi urbani accessibili come caffè temporanei o zone sul lungomare. Il gioco fonde realtà e finzione: i passanti non sono giocatori, ma il larp si espande nel loro spazio, creando momenti immersivi e spontanei.

Meccaniche: I giocatori assumono i ruoli di attivisti, politici, lobbisti, scienziati o giornalisti. Il gioco inizia come un dibattito politico sul salvataggio del Mar Baltico. Nel corso dell'azione, i vichinghi zombie attaccano, costringendo i giocatori a passare dalle parole ai fatti. Per vincere, i giocatori devono cooperare per trasportare acqua pulita in un luogo rituale come atto simbolico che rappresenta la responsabilità ambientale collettiva. Al termine del gioco, si è tenuta una tavola rotonda con veri esperti (scienziati, ministri, rappresentanti di ONG) che ha fatto da ponte tra finzione e realtà.

Obiettivi educativi

Oltre ad essere un gioco, Baltic Warriors è stato un intervento larp in uno spazio pubblico, che ha utilizzato il gioco per attirare l'attenzione dei media, denunciare il fallimento ecologico e politico del mondo reale e immaginare nuove vie da seguire. Gli obiettivi educativi non sono definiti in modo specifico dall'autore dell'articolo, ma seguendo la narrazione e l'argomento, potremmo individuare i seguenti:

- ◆ **Rendere visibile l'invisibile:** i concetti ecologici astratti (eutrofizzazione, zone morte) sono stati rappresentati in modo tangibile utilizzando la metafora degli zombie.
- ◆ **Promuovere l'empatia e la capacità di assumere altre prospettive:** i giocatori assumono ruoli opposti alle loro identità nella vita reale (ad esempio, un attivista nei panni di un lobbista, un politico in quelli di un assistente) per comprendere le barriere sistemiche.

- ◆ **Ispirare l'azione piuttosto che la semplice consapevolezza:** andando oltre la semplice sensibilizzazione, i partecipanti acquisiscono una comprensione dell'urgenza e della necessità di collaborazione.
- ◆ **Colmare il divario tra arte e attivismo:** trasformare il larp in uno strumento di impegno civico e cambiamento sistemico, coinvolgendo cittadini, responsabili politici e media nel dibattito ambientale.

3.3 Impatto fondamentale del larp distopico sull'educazione civica

Le esplorazioni tematiche presentate sono strettamente legate a valori civici più ampi, in particolare quelli articolati nel contesto europeo. Il Trattato sull'Unione europea identifica principi fondamentali quali la dignità umana, la libertà, la democrazia, l'uguaglianza e lo Stato di diritto come elementi fondanti delle società europee (Unione europea 2012).

I giochi di ruolo dal vivo distopici spesso mettono in luce l'importanza di questi valori presentando scenari in cui essi vengono messi in discussione o risultano assenti. Ad esempio, i sistemi caratterizzati da sorveglianza o controllo autoritario illustrano l'importanza dei diritti individuali e della responsabilità istituzionale, mentre gli scenari che prevedono la scarsità di risorse sottolineano la solidarietà, l'equità e la responsabilità condivisa.

Affrontando questi temi in un contesto fittizio, **i partecipanti sono incoraggiati a riflettere sulla rilevanza di questi valori in contesti reali e a considerare il proprio ruolo nel sostenerli.** Attraverso questi diversi esempi possiamo vedere come l'approccio del «distolarp» sia direttamente in linea con gli obiettivi dell'educazione civica e con i quadri di riferimento delle competenze democratiche.

Affrontare i dilemmi etici per stimolare la riflessione critica

I larp distopici mettono i partecipanti in situazioni moralmente complesse, prive di soluzioni facili, costringendoli a confrontarsi con valori contrastanti. Questi dilemmi stimolano **il pensiero critico, il ragionamento etico e la riflessione personale,**



basandosi sull'apprendimento esperienziale piuttosto che sulla teoria astratta, rendendoli così più incisivi e memorabili. Le ricerche sui larp educativi suggeriscono che tali esperienze possano favorire il coinvolgimento su questioni sociali complesse e sostenere lo sviluppo di capacità analitiche e riflessive (Bowman e Standiford 2015).

Partecipazione, collaborazione e pratica democratica

I partecipanti devono collaborare in contesti caratterizzati da incertezza, scarsità o conflitto. Ciò richiede **il dialogo, la negoziazione e il bilanciamento di interessi contrastanti**, il che riflette i processi democratici reali. D'altra parte, gli scenari distopici spesso presentano **disuguaglianze strutturali** che complicano la partecipazione, rivelando come **i privilegi e l'emarginazione** influenzino la rappresentanza. Ciò consente una comprensione più approfondita degli **ostacoli all'impegno civico inclusivo**.

Competenze per una cittadinanza attiva

Oltre alle conoscenze tematiche, il larp distopico sviluppa competenze civiche fondamentali per una partecipazione democratica costruttiva:

- ◆ **Comunicazione e collaborazione**
- ◆ **Capacità di risolvere i problemi e adattabilità**
- ◆ **Coinvolgimento** con prospettive diverse
- ◆ **Empatia** attraverso un gioco di ruolo immersivo che incoraggia la comprensione di esperienze diverse dalle proprie.

Il valore complessivo dell'educazione civica

Il larp distopico offre un **quadro di riferimento potente e coinvolgente** per esplorare tematiche civiche, democratiche e ambientali. Simulando le sfide del mondo reale, favorisce l'**apprendimento esperienziale**, traducendo concetti astratti (governance, diritti, sostenibilità, etica) in esperienze concrete e trasformative. Oltre all'**acquisizione di nuove conoscenze**, favorisce la **ridefinizione dei valori e delle competenze** essenziali per una partecipazione sociale responsabile.

Capitolo 4: L'utilizzo dei larp per l'educazione civica nei contesti giovanili

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

Obiettivi didattici

Al termine di questo capitolo, i lettori dovrebbero essere in grado di: Describe the basics model of transformative role-playing game design.

- ◆ Descrivere il modello di base della progettazione di giochi di ruolo trasformativi.
- ◆ Identificare le scelte progettuali per i giochi di ruolo dal vivo distopici sulla base delle migliori pratiche fondamentali.
- ◆ Analizzare le complesse considerazioni da fare quando si utilizzano scenari distopici a fini educativi con i giovani e gli operatori giovanili.
- ◆ Determinare le considerazioni iniziali più importanti da fare in relazione al proprio gruppo target specific.
- ◆ Sviluppare conoscenze di base su dove trovare ulteriori informazioni su questi argomenti

4.1 Teoria e concetti chiave

Questo capitolo tratterà le nozioni di base del modello sviluppato per il progetto Erasmus+ EDGE e pubblicato nel libro di testo "Transformative Role-playing Game Design" (Bowman et al. 2024). Il modello è concepito come un punto di partenza accessibile per i nuovi progettisti che desiderano utilizzare i giochi di ruolo nel proprio lavoro con specifici gruppi target. Ai fini del presente capitolo, verranno illustrate le

nozioni di base su come progettare giochi di ruolo dal vivo (larp) con tematiche distopiche da utilizzare con i giovani e gli educatori giovanili.

4.2 Progettazione di giochi di ruolo trasformativi

I giochi di ruolo sono esperienze di improvvisazione co-creativa in cui i giocatori si immedesimano insieme in un personaggio immaginario e vivono temporaneamente una nuova realtà condivisa. Nella progettazione dei giochi di ruolo, ogni aspetto dell'esperienza è considerato una **superficie progettabile** (Koljonen 2019). Sebbene si possa presumere che la trama, i personaggi e i generi siano gli elementi più importanti da privilegiare nella pratica progettuale, quando si progetta in un'ottica di trasformazione è necessario considerare anche altri aspetti, ovvero: il contesto educativo, gli obiettivi trasformativi, l'inquadramento e le pratiche di sicurezza.

Contesto educativo

I larp sono particolarmente efficaci perché tendono a coinvolgere l'incarnazione fisica. Sebbene un gioco di ruolo da tavolo in cui i giocatori descrivono di doversi nascondere da un'orda di zombie in un'ambientazione distopica e apocalittica possa essere molto coinvolgente, l'esperienza è ben diversa dal nascondersi realmente nella foresta in costume mentre i giocatori che interpretano gli zombie si avvicinano per dare inizio a un combattimento fisico. Pertanto, una considerazione progettuale che i designer dovrebbero prendere in conto sin dall'inizio riguarda il grado di incarnazione. **Il larp è pensato per svolgersi in un'ambientazione immersiva**, come ad esempio un campo nei boschi? **O sarà probabilmente giocato in un'ambientazione neutra**, come un'aula o un centro sociale?

Da un punto di vista pratico, Dystolarp si concentra sulla progettazione di quest'ultima opzione, con oggetti di scena e costumi facoltativi per l'esperienza, ma che comunque offrono una corporeità maggiore rispetto a un gioco da tavolo, al fine di vivere più profondamente e in modo fisico le intense emozioni del gioco.

Se si dispone di un ambiente educativo che consiste essenzialmente in una stanza con arredi modulari, gran parte degli aspetti visivi si svolgerà probabilmente nell'immaginazione dei giocatori, ma è comunque possibile trovare modi per



rendere l'esperienza più viscerale. In questo capitolo prenderemo questo esempio e vi guideremo attraverso un esercizio ipotetico utilizzando il modello di progettazione dei giochi di ruolo trasformativi.

Si noti che il modello prevede raccomandazioni specifiche per i giochi di ruolo **trasformativi per il tempo libero** (informali), **terapeutici** e **educativi** (non formali, formali); in questa sede ci concentreremo sull'educazione non formale rivolta ai giovani e agli educatori giovanili.

Inquadratura

L'elemento fondamentale nella progettazione di giochi di ruolo dal vivo (larp) educativi è il contesto che circonda l'esperienza di gioco. Come menzionato nel Capitolo 6 del **Dystolarp Booklet**, i giochi di ruolo sono esperienze rituali che richiedono pratiche approfondite prima, durante e dopo il gioco per massimizzarne il potenziale educativo.

Risultati di apprendimento

Per i giochi educativi è fondamentale stabilire in anticipo chiari risultati di apprendimento per l'esperienza. **Tutti gli elementi di progettazione dovrebbero contribuire in qualche modo al raggiungimento di tali risultati**, mentre gli elementi che non sono in linea con essi o che interferiscono con essi è meglio eliminarli. Nell'esempio sopra riportato, supponiamo che il nostro risultato di apprendimento sia insegnare ai giovani come coordinare le strategie per avere successo in un esercizio di lavoro di squadra.

Gli zombie si stanno avvicinando e il gruppo deve capire come coordinare al meglio le proprie abilità per superare in astuzia, eludere o sconfiggere gli zombie. In una situazione del genere, la presenza di personaggi concepiti come traditori del gruppo o che intendono sfidare la leadership della squadra rischia di interferire con questi risultati di apprendimento. Tali tipi di personaggi potrebbero essere importanti per altri risultati di apprendimento, ma è meglio riservarli a un'altra progettazione, come ad esempio la gestione di dinamiche politiche complesse in un insediamento post-apocalittico.



Progettazione della sicurezza

Al centro di questo modello c'è la progettazione della sicurezza, che trattiamo più dettagliatamente nel Capitolo 5 di questo programma didattico e nella parte 4 della **guida per facilitatori di Dystolarp**. Dovreste considerare attentamente **come aiutare il vostro gruppo di riferimento a sentirsi fisicamente e psicologicamente al sicuro in qualità di giocatori**, anche se i loro personaggi si trovano in circostanze disperate.

Prendiamo lo scenario degli zombie descritto sopra. Potremmo trasformare un'aula in due sezioni: i banchi e le sedie formano una barricata dietro la quale i personaggi si nascondono e discutono i piani, mentre i facilitatori si avvicinano lentamente come zombie barcollanti. Forse la stanza è completamente buia, con solo delle torce a disposizione per rendere l'esperienza più spaventosa e coinvolgente. Tutto ciò che riescono a sentire è lo strascicare degli zombie e i lamenti inquietanti mentre si avvicinano a loro.

In uno scenario del genere, dovrete cercare di aiutare i giocatori a sentirsi fisicamente al sicuro, ad esempio assicurandoti che le barricate siano costruite in modo solido e che nessun bordo tagliente possa ferirli al buio, oppure che gli zombie abbiano ricevuto istruzioni di combattere in modo lento e misurato, in modo che i giocatori abbiano tutto il tempo per reagire.

Allo stesso modo, è opportuno **stabilire in anticipo delle strutture di sicurezza psicologica**, comprese le parole di sicurezza, ad esempio per interrompere la scena se un giocatore si sente sopraffatto. La strategia migliore è spiegare queste strutture nei materiali pre-gioco e, idealmente, provare eventuali meccanismi di sicurezza durante il workshop prima che il gioco abbia inizio.

Si potrebbe includere un esercizio in cui i partecipanti si esercitano a dire “Stop” mentre uno zombie si avvicina lentamente verso di loro. Tali pratiche vengono utilizzate raramente durante il gioco, ma contribuiscono a creare un senso di sicurezza tra i partecipanti e, quando vengono impiegate, di solito è perché i partecipanti sentono di trovarsi in un ambiente solidale in cui gli altri saranno pronti a venire incontro alle loro esigenze.

Per ulteriori informazioni sulla sicurezza psicologica, consultare il Capitolo 5 del presente programma didattico e la Parte 4 della guida per i facilitatori.

Workshop

Durante i workshop pre-gioco, è consigliabile **progettare attività brevi, che favoriscano la fiducia tra i compagni di gioco e si concentrino direttamente sulle attività** del larp. Esempi comuni includono l'esercitarsi con le meccaniche che verranno utilizzate durante il larp o lo sviluppo delle relazioni tra i personaggi prima dell'inizio del gioco. Quando si lavora con gli obiettivi di apprendimento, raccomandiamo di far esercitare ai giocatori abilità specifiche sia prima del larp che durante lo stesso.

Potresti organizzare un breve workshop in cui i giocatori devono pianificare una strategia per affrontare un'altra situazione di emergenza in un contesto distopico, come la fuga da un'area allagata durante un evento climatico. I giocatori avranno così acquisito esperienza pratica nelle abilità di lavoro di squadra che desideri continuino a mettere in atto durante il larp, oltre a una maggiore consapevolezza di quali azioni siano più appropriate da intraprendere durante lo svolgimento del gioco.

Svolgimento del gioco

Durante il gioco stesso, dovresti **considerare come desideri che si sviluppi il conflitto**. Il personaggio sta vivendo un conflitto interiore, come cercare di trovare il coraggio di combattere gli zombie? Si tratta di un conflitto tra i membri del gruppo, che rende difficile il lavoro di squadra, ad esempio un conflitto **personaggio contro personaggio** (CvC)? Oppure i giocatori dovrebbero concentrarsi principalmente sulle sfide poste dall'ambiente fisico e dagli zombie, ad esempio un conflitto **personaggio contro ambiente** (CvE)?

Volete che i personaggi ricorrano alla violenza o ad altre forme di gioco fisico? Oppure l'obiettivo è risolvere il conflitto in modo non violento? Tutte queste scelte sono particolarmente importanti quando si lavora con i giovani. Valutate quali comportamenti il vostro scenario intende incentivare e in che modo ciò andrà a beneficio del vostro gruppo target, nonché i possibili svantaggi o rischi legati



all'inclusione di determinati contenuti. In generale, raccomandiamo di promuovere lo sviluppo di abilità prosociali ogni volta che sia possibile, anche se lo scenario rende tali interazioni impegnative.

Riflessione post-gioco

Sebbene il gioco possa sembrare il “fulcro” dell'esercizio agli occhi dei partecipanti, ricordate che è proprio durante i processi post-gioco che avviene gran parte dell'apprendimento. **Progettare attività post-gioco efficaci contribuirà a consolidare l'apprendimento, incoraggiare il trasferimento di conoscenze e integrare gli insegnamenti nella vita quotidiana dei partecipanti.**

Il primo passo è il **de-roling**, una **pratica in cui i giocatori escono ritualmente dal personaggio**, ad esempio attraverso un esercizio di denominazione del tipo: “Ho interpretato Maria, ora sono Elena”. I giocatori possono anche rimuovere ritualmente qualcosa che rappresenti il loro personaggio e collocarlo da qualche parte, ad esempio al centro di un cerchio, come un badge con il nome, un oggetto di scena o un elemento del costume.

Un altro esercizio comune di de-roling consiste nel concentrarsi sull'identificare quali aspetti del gioco o del personaggio il giocatore vorrebbe portare con sé e quali preferisce lasciarsi alle spalle, ad esempio: «Voglio portare con me il coraggio di Maria. Voglio lasciarmi alle spalle la sua tendenza a criticare i compagni di squadra quando è sotto stress».

Successivamente, consigliamo di organizzare un **debriefing**, in cui **i partecipanti possano elaborare l'esperienza** in modo serio. Spesso i giocatori potrebbero voler raccontare aneddoti divertenti o assumere immediatamente un atteggiamento distaccato rispetto al gioco. Sebbene questa pratica possa essere piacevole e talvolta persino necessaria, vogliamo innanzitutto assicurarci di aiutarli a elaborare l'esperienza a livello emotivo e intellettuale.

I debriefing possono essere strutturati, semi-strutturati o non strutturati. **Sessioni di debriefing strutturate** sono progettate per consentire a tutti di avere lo **stesso tempo a disposizione per rispondere a ciascuna domanda senza interruzioni o**



conversazioni, ponendo l'accento sulla propria esperienza; ciò contribuisce a creare spazio per i partecipanti più esitanti o timidi che faticano a partecipare.

Le domande del debriefing dovrebbero concentrarsi innanzitutto sull'**elaborazione emotiva**, ad esempio: «Quali emozioni hai provato tu o il tuo personaggio?» oppure «Qual è stato per te il momento più profondo o intenso dello scenario?»

Successivamente, dovresti porre almeno una domanda di **elaborazione formativa** che metta in risalto il tuo obiettivo di apprendimento, per assicurarti che i giocatori si concentrino sugli elementi più importanti da portare a casa, ad esempio: "Qual è stata la sfida maggiore nel lavorare all'interno del team durante questo scenario?" oppure "Cosa hai imparato sul lavoro di squadra attraverso lo scenario?".

Infine, raccomandiamo di proporre ai giocatori esercizi di integrazione per aiutarli a continuare a elaborare l'esperienza al di fuori del larp. Potete incoraggiare:

- ◆ **L'espressione creativa**, come disegnare il proprio personaggio nello scenario distopico o scrivere un racconto in prima persona della propria esperienza di gioco.
- ◆ **L'elaborazione intellettuale**, come tenere un diario di riflessioni su come lo scenario abbia rispecchiato i problemi che stanno emergendo nel nostro mondo man mano che le risorse diventano sempre più scarse.
- ◆ **Elaborazione emotiva**, anche attraverso lo scambio interpersonale, come discutere con altri partecipanti di eventuali sentimenti o dinamiche relazionali che sono cambiate dopo il gioco.
- ◆ Pratiche di **costruzione di comunità**, come applicare le competenze apprese insieme per creare gruppi d'azione in grado di intervenire in situazioni di emergenza.

Infine, potete proporre loro attività che li aiutino a tornare alla vita quotidiana, come attività di cura di sé per soddisfare i propri bisogni.

4.3 Considerazioni sull'utilizzo di scenari distopici a fini didattici

Prima di scegliere di utilizzare scenari distopici in contesti educativi, è opportuno prendere in esame alcune considerazioni. Questo capitolo tratterà le più importanti in modo piuttosto sintetico, ma l'obiettivo è quello di fornirvi un punto di partenza per un processo in cui potrete approfondire i dettagli e sviluppare considerazioni sia più approfondite che più ampie per il vostro progetto specifico.

I giocatori

Quando scegliete uno scenario, dovrete sempre iniziare considerando chi sono i vostri giocatori. In generale, ciò significa **assicurarsi che lo scenario e il suo contenuto siano adeguati ai vostri giocatori**. Ci sono molte considerazioni che potete fare.

In primo luogo, vi consigliamo di assicurarvi almeno che gli argomenti siano **adeguati all'età**; temi adatti a venticinquenni potrebbero non esserlo per quindicenni.

In secondo luogo, considera il **contesto culturale** dei tuoi giocatori, ad esempio evitando di includere stereotipi (Leonard, Janjetovic e Usman 2021) o di ricorrere all'appropriazione culturale (Kessock 2014; Kangas 2017; Mendez Hodes 2020). Incoraggia i giocatori a fare ricerche e a interpretare tali personaggi in modo rispettoso (Mendez Hodes 2019).

Un terzo aspetto, e forse il più importante da tenere sempre presente quando si conducono giochi di ruolo in contesti educativi, è il grado in cui l'esperienza è **obbligatoria o facoltativa**. Nei contesti educativi formali con i giovani, come quelli dell'istruzione secondaria o superiore, i partecipanti sono studenti che potrebbero avere poche possibilità di rinunciare all'attività. Se il gioco è obbligatorio o addirittura necessario per ottenere un voto o superare un corso, è necessario prestare particolare attenzione a come il contenuto del gioco possa influenzare i diversi giocatori in determinati modi.

Un approccio consiste nel fornire un'**attività alternativa con gli stessi obiettivi di apprendimento** nel caso in cui un partecipante debba astenersi. Inoltre, la



progettazione incentrata sulla sicurezza e il supporto che si forniscono al gioco diventano ancora più importanti di quanto lo sarebbero stati se i giocatori avessero scelto autonomamente di partecipare.

Anche in contesti non formali o informali, apparentemente volontari, le dinamiche di potere o la pressione sociale possono far sentire i giocatori meno a loro agio nel partecipare. Esercizi volti a costruire la fiducia e metodi per accompagnare i giocatori nell'esperienza in modo rilassato possono aiutare ad alleviare tali ansie. Per ulteriori approfondimenti su questo argomento, si prega di consultare l'elenco di letture consigliate riportato di seguito, nonché le altre risorse di Dystolarp.

Esperienze di vita dei giocatori

I vostri giocatori avranno tutti esperienze di vita diverse che possono influenzare il modo in cui il gioco li coinvolge. Come menzionato sopra, **è sempre importante considerare i metodi per rinunciare alla partecipazione e la progettazione della sicurezza**. La sicurezza diventa ancora più critica se avete giocatori che stanno interpretando ruoli vicini alla propria realtà, il che significa che i giocatori stanno incarnando personaggi e/o scenari vicini alle loro esperienze di vita.

Giocare in questo modo può comportare sia aspetti potenzialmente negativi che positivi, ma l'importante è essere consapevoli che potrebbero verificarsi forti reazioni emotive, come l'attivazione o il triggering di esperienze di vita passate, innescate dai contenuti o dagli eventi del gioco (Brown 2014).

Quando si progettano e si conducono i giochi di ruolo dal vivo (larp), è bene **prestare attenzione alle esperienze di vita che i giocatori potrebbero aver vissuto e che sono simili agli scenari che si intendono rappresentare**. Ad esempio, se si desidera condurre uno scenario che preveda la fuga da una guerra o da una crisi, come nell'esempio dell'apocalisse zombie, può essere utile sapere se qualche giovane del gruppo ha vissuto in prima persona l'esperienza di essere un rifugiato nella propria vita reale o nella storia familiare.

Allo stesso modo, se lo scenario riguarda la discriminazione basata sull'espressione di genere, può essere utile sapere se nella vostra classe ci sono studenti che probabilmente hanno subito in prima persona tale discriminazione. Sebbene



chiedere direttamente ai giocatori delle loro esperienze possa sembrare invadente, potete, ad esempio, elencare i temi dello scenario come avvertenze sui contenuti e consentire loro di rinunciare a componenti specifiche o di richiedere la rimozione di determinati contenuti.

Non stiamo dicendo che dovrete evitare del tutto questi argomenti, poiché a volte l'esplorazione di tali contenuti può essere trasformativa per le persone provenienti da questi contesti. Raccomandiamo piuttosto di dare priorità a queste linee guida e di prendere decisioni informate di conseguenza, assicurandovi di implementare misure di sicurezza in grado di supportare adeguatamente i giocatori prima, durante e dopo il gioco.

Presta particolare attenzione quando inserisci contenuti più controversi per aumentare l'intensità e quando dai per scontato che i giocatori apprezzeranno tali argomenti, ad esempio la violenza sessuale, la messa in pericolo dei minori, la violenza domestica e/o la tortura.

Rivivere l'esperienza di qualcun altro

Anche se lo scenario non rispecchia le esperienze vissute da nessuno dei giocatori, probabilmente **rispecchierà aspetti della vita di qualcun altro**. Nessuno scenario nasce dal nulla, ma è sempre **ispirato da eventi della vita reale**, che si tratti del passato, del presente o di un futuro immaginario. Quando giochiamo, dobbiamo essere consapevoli e trattare il materiale con rispetto e sufficiente empatia nei confronti delle persone le cui esperienze hanno ispirato lo scenario. Esistono modi per garantire questa consapevolezza, ad esempio assicurandosi di contestualizzare i contenuti e l'esperienza attraverso workshop organizzati prima o dopo l'evento.

Evita di parlare di eventi traumatici in termini "da gioco", soprattutto quando si parla di vittoria o sconfitta. Valuta a chi potrebbe essere rivolto il tuo progetto, nonché chi potrebbe sentirsi escluso, travisato o ignorato dai contenuti.

È importante essere consapevoli del fatto che la cultura popolare tende a semplificare e a disumanizzare le esperienze di vita reali, specialmente quelle di chi non appartiene



alla cultura maggioritaria o ai gruppi privilegiati. Si pensi, ad esempio, al modo in cui i film di Hollywood tendono a rappresentare le culture, i paesi e i personaggi del Medio Oriente. Questi paesi vengono spesso dipinti in modo stereotipato come disorganizzati, “incivili” e “primitivi”, e il tropo dell’“arabo arrabbiato” viene spesso applicato ai personaggi provenienti da quei luoghi, il che può alimentare la xenofobia. Questa tendenza è un esempio di ciò che Edward Said (1978) ha definito “**othering**”: raffigurare una persona o un gruppo come intrinsecamente diverso e estraneo a sé stessi. L’“othering” è una componente importante del modo in cui i leader autoritari e sciovinisti mantengono il potere e il sostegno per politiche aggressive. Quando si esplorano argomenti legati alla distopia, dobbiamo stare attenti a non rafforzare involontariamente messaggi dannosi o a riprodurre sistemi oppressivi.

Questa tendenza alla semplificazione e alla disumanizzazione si è paradossalmente rafforzata con la nostra tecnologia sempre più complessa, originariamente progettata per connetterci più strettamente su scala globale. Uno degli effetti più potenti dei giochi di ruolo è la capacità di promuovere l'empatia verso coloro le cui esperienze differiscono dalle nostre. Tuttavia, per massimizzare il potenziale di empatia, dobbiamo assicurarci di evitare le insidie della semplificazione e della disumanizzazione.

Il contesto e il contenuto

Il contesto e il contenuto sono strettamente collegati, ma è importante essere consapevoli di come differiscono e di come interagiscono. In breve, il contenuto è ciò che si inserisce nello scenario, mentre il contesto è il modo in cui lo scenario si colloca in relazione al nostro mondo esterno. Due suggerimenti su cosa dovrete considerare quando decidete di progettare uno scenario sono la **cultura** e gli “**ismi**”.

Cultura

Apparteniamo tutti ad almeno una cultura riconoscibile e definita, e alcuni di noi appartengono a diverse sovra culture. Inoltre, ci sentiamo fortemente legati alle nostre sottoculture o persino alle controculture. Questi contesti influenzano la nostra visione del mondo. Tutti tendiamo a vedere il mondo attraverso lenti che sono almeno in parte definite dalla o dalle culture a cui apparteniamo. È importante comprendere

come la cultura ci influenzi in qualità di progettisti, facilitatori e giocatori, poiché condiziona il modo in cui progettiamo e interagiamo in un dato scenario.

Negli ultimi anni, il dibattito su cosa sia l'apprezzamento culturale rispetto all'appropriazione culturale è entrato nel dibattito mainstream, e vi incoraggiamo a familiarizzare con i principi di base. Ciò è particolarmente importante se state pensando di progettare o facilitare uno scenario incentrato su culture e/o espressioni che voi e/o i vostri partecipanti non rappresentate o non ritenete familiari. Inoltre, tenete presente che l'Europa ospita una vasta diversità di culture e che l'imperialismo culturale è relativo tra di esse.

Ad esempio, potremmo osservare che la Svezia e la Finlandia sono società molto simili e che intrattengono da decenni buoni rapporti, ma ciò nasconde il fatto che la Finlandia sia stata occupata dalla Svezia e che l'imperialismo culturale postcoloniale sia ancora in atto oggi.

Inoltre, se si considera che in Finlandia vivono minoranze di lingua svedese e viceversa, si comincia a comprendere che il rapporto tra le culture di questi due paesi non è sempre così netto. Sebbene non sia sempre possibile comprendere appieno le diverse storie culturali dell'Europa, possiamo sforzarci di approfondire le nostre conoscenze quando ci occupiamo di temi, luoghi e gruppi target specifici.

-ismi

Per definire sistemi, credenze, comportamenti o ideologie, li denominiamo

utilizzando il suffisso «-ismo». Ad esempio, il nostro sistema economico può essere il capitalismo, mentre il sistema politico dominante potrebbe essere il socialismo o il conservatorismo. Utilizziamo gli «-ismi» anche per definire comportamenti sociali o pregiudizi, come il razzismo, il sessismo o l'ageismo. Molti scenari distopici presenteranno una forte componente di questi ultimi tipi di «-ismi» nella loro struttura, ed è importante comprendere in che modo gli «-ismi» influenzano le persone.

Questi «-ismi» ci influenzano in modo diverso a seconda di chi siamo e del nostro background. Alcuni ne saranno vittime, mentre altri potrebbero in realtà trarne

beneficio, spesso senza rendersene conto (Resolutions Northwest 2020). È importante



comprendere che essere beneficiari, ad esempio, del **linguismo** semplicemente perché si parla la lingua madre, non significa aver fatto nulla di sbagliato. Significa solo che si è privilegiati; la vera domanda è cosa si decide di fare con questa consapevolezza. Se si desidera affrontare gli “-ismi”, contestualizzare questi argomenti con i propri giocatori può essere fondamentale affinché essi colgano il messaggio che si intendeva trasmettere.

Tenete presente che alcuni giocatori vorranno evitare gli “-ismi”, specialmente se sono abituati a subire oppressione nella vita quotidiana, mentre altri potrebbero voler esplorare quei contenuti in modo più approfondito, ad esempio per provare una sensazione di emancipazione attraverso il gioco (Kemper 2017). In scenari più ristretti, potrebbe essere impossibile per i giocatori scegliere di non partecipare a determinati contenuti, specialmente se si tratta di un tema centrale. **Informate sempre i partecipanti in anticipo** se un'attività presenta uno o più «-ismi» e le loro opzioni di partecipazione o meno.

Sintesi

Quando si progetta uno scenario di larp trasformativo, è importante concentrarsi sull'**allineamento delle attività di gioco con gli obiettivi di apprendimento e le attività all'interno del gioco**. È necessario fornire un **quadro di riferimento solido** che possa aiutare i giocatori a sentirsi più al sicuro e incoraggiare il trasferimento dell'apprendimento. **Valuta attentamente il tuo pubblico** e assicurati che i temi e le attività siano adeguati alle sue esigenze. In particolare, tieni presente che alcune persone potrebbero avere difficoltà a tirarsi indietro e pensa a come incoraggiarle a far valere i propri diritti. Inoltre, **rifletti su come lo scenario possa collegarsi alle esperienze di vita dei giocatori**, così come a quelle degli altri. Assicurati di **contestualizzare sempre i contenuti in modo appropriato** e considera come lo scenario interagisca con le diverse culture e i vari «ismi».

Vi invitiamo ad approfondire l'argomento consultando le risorse disponibili, sia nell'elenco delle letture consigliate, sia nelle altre risorse di Dystolarp.

Capitolo 5: Accessibilità, inclusione e adattamento per i giovani di diversa provenienza

Scritto da Tara Laura Della Selva (EGLE)

Obiettivi didattici

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

- ◆ Spiegare perché l'accessibilità e l'inclusione sono essenziali nella progettazione di scenari educativi per larp distopici;
- ◆ Identificare le barriere più comuni che potrebbero impedire ai giovani provenienti da contesti diversi di partecipare pienamente a un'attività di larp;
- ◆ Adattare scenari, meccaniche e metodi di facilitazione per soddisfare le esigenze dei diversi partecipanti;
- ◆ Applicare i principi di progettazione inclusiva e gli strumenti di accessibilità prima, durante e dopo una sessione di larp distopico;
- ◆ Facilitare esperienze di larp inclusive e psicologicamente più sicure che favoriscano un apprendimento civico significativo.

Il larp distopico spesso esplora temi difficili quali il potere, l'esclusione, la discriminazione e la disuguaglianza. Questi argomenti possono dare vita a esperienze di apprendimento significative, ma solo se ogni partecipante è in grado di impegnarsi in modo sicuro e con fiducia.

In questo capitolo imparerai come identificare gli ostacoli, adattare le attività a gruppi eterogenei e creare esperienze di larp inclusive che favoriscano un apprendimento civico significativo senza escludere o sopraffare i partecipanti.

5.1 Definizioni

Cosa significano accessibilità e inclusione?

L'**accessibilità** si riferisce alla rimozione delle barriere che impediscono la partecipazione e alla garanzia che tutti i partecipanti possano interagire in modo significativo con i materiali, gli spazi, le meccaniche e le dinamiche sociali.

L'**inclusione** va oltre, poiché riguarda il senso di appartenenza, la rappresentanza e il potere. Non si limita a chiedere: "I partecipanti possono accedere all'attività?", ma anche: "Si sentono valorizzati, rispettati, ascoltati e in grado di influenzare l'esperienza?".

Il larp distopico è concepito per **esplorare il potere, la disuguaglianza, i diritti, le responsabilità, la resistenza e il processo decisionale collettivo**. Tuttavia, senza un'attenta progettazione, uno scenario distopico a scopo educativo potrebbe involontariamente riprodurre esclusione, emarginazione o danno emotivo. Per evitare ciò, attingendo a pratiche di sicurezza consolidate, il nostro progetto adotta una linea guida condivisa:

- ◆ La partecipazione è consensuale e modulabile.
- ◆ L'accessibilità è parte integrante della progettazione, non un ripensamento.
- ◆ L'inclusione comprende le dimensioni meccaniche, narrative e sociali.

Chi potrebbe aver bisogno di adattamenti? Breve panoramica dei diversi gruppi di giovani

Il termine **neurodiversità** si riferisce alle variazioni naturali nel modo in cui le persone imparano, pensano, elaborano le informazioni e interagiscono socialmente. Comprende (ma non si limita a):

- ◆ Dislessia: difficoltà relative all'accuratezza, alla velocità e all'ortografia nella lettura.

- ◆ **Discalculia:** difficoltà relative al ragionamento numerico e alla gestione delle risorse.
- ◆ **Disgrafia:** difficoltà nella scrittura, nella riflessione scritta e nella presa di appunti.
- ◆ **Spettro autistico:** differenze nella comunicazione sociale, nella sensibilità sensoriale e nella prevedibilità.
- ◆ **ADHD (disturbo da deficit di attenzione e iperattività):** differenze nella regolazione dell'attenzione, nel controllo degli impulsi e nei livelli di energia.
- ◆ **Sindrome di Tourette:** movimenti e vocalizzazioni involontari (tic), che possono intensificarsi in presenza di stress o forti emozioni.

Le **disabilità visive** vanno dall'ipovisione alla cecità totale. Comportano ostacoli legati alle dimensioni del testo, al contrasto cromatico, agli indizi visivi, agli ausili e agli spostamenti in spazi non familiari.

I **disturbi uditivi** vanno dalla perdita parziale dell'udito alla sordità. Comportano difficoltà legate alla necessità di affidarsi alle istruzioni verbali, ai dibattiti dal ritmo serrato e al rumore di fondo.

Le **disabilità fisiche** possono influire sulla mobilità, sull'energia, sulla coordinazione, sulla destrezza o sulla resistenza. Alcune persone potrebbero utilizzare sedie a rotelle, stampelle o altri ausili per la mobilità, mentre altre potrebbero soffrire di patologie invisibili quali dolore cronico, disturbi da affaticamento o patologie articolari. Tra i possibili ostacoli figurano:

- ◆ Meccanismi e attività fisiche che richiedono un grande dispendio di energia.
- ◆ Luoghi inaccessibili (scale, spazi ristretti, terreni irregolari).
- ◆ Sessioni prolungate senza pause.
- ◆ Oggetti di scena o materiali che richiedono capacità motorie fini.

La **diversità linguistica, culturale ed etnica** riguarda i giovani migranti o rifugiati, che parlano una lingua madre diversa da quella utilizzata nella facilitazione o

presentano livelli diversi di alfabetizzazione ed esperienze in materia di democrazia e cittadinanza. Potrebbero avere difficoltà con:

- ◆ Il vocabolario politico complesso.
- ◆ I presupposti relativi a conoscenze storiche o politiche condivise.
- ◆ Le rappresentazioni distorte, gli stereotipi e i pregiudizi.
- ◆ I meccanismi di dibattito dal ritmo serrato.
- ◆ I riferimenti o le espressioni idiomatiche specifiche di una cultura.
- ◆ Temi che rispecchiano involontariamente conflitti, pregiudizi e dinamiche di potere delicati del mondo reale.

I **giovani con minori opportunità** possono trovarsi in condizioni di svantaggio sociale, economico o geografico, tra cui l'appartenenza a comunità rurali o isolate, un contesto familiare a basso reddito e un accesso limitato alle forme di apprendimento non tradizionali. Possono trovarsi ad affrontare ostacoli quali:

- ◆ Scarsa familiarità con metodi di apprendimento astratti o basati sul gioco.
- ◆ Minore fiducia nella partecipazione e nella collaborazione pubbliche.
- ◆ Accesso limitato ai materiali o al tempo necessario per la preparazione.

I **giovani socialmente vulnerabili o che hanno subito traumi** potrebbero aver subito discriminazioni, emarginazione, instabilità, violenza o conflitti. Potrebbero avere difficoltà a rapportarsi con temi distopici, quali l'autoritarismo, la perdita dei diritti e la persecuzione, e identificarsi fortemente con essi.

I **giovani con problemi di salute mentale** possono essere, ad esempio, giovani che soffrono di ansia, depressione, fobia sociale o difficoltà nella regolazione emotiva. Possono provare stress e disagio, isolarsi, sentirsi sopraffatti e allontanarsi dalle attività di gruppo.

I **giovani LGBTQIA+** possono identificarsi come lesbiche, gay, bisessuali, transgender, non binari o in altro modo diversi in termini di genere e sessualità. Possono trovarsi a dover affrontare:

- ◆ Esclusione sociale e presupposti binari.
- ◆ Rappresentazioni distorte, stereotipi e pregiudizi.
- ◆ Sensibilità riguardo ai ruoli basati sull'identità e al linguaggio non inclusivo.

Promemoria importante: Non tutte le esigenze, i disturbi, le disabilità o le esperienze personali sono visibili. Molti partecipanti potrebbero non rivelare le proprie condizioni, identità o storie personali. La progettazione inclusiva va a vantaggio di tutti, non solo di coloro che si identificano apertamente con uno specifico gruppo minoritario. Pertanto, l'accessibilità è più efficace quando viene integrata nella progettazione della sessione sin dall'inizio, indipendentemente dal fatto che alcuni partecipanti abbiano confermato di appartenere ai gruppi sopra descritti.

5.2 Perché l'accessibilità e l'inclusione sono importanti nei giochi di ruolo dal vivo distopici a tema educativo

Gli obiettivi del larp distopico per l'educazione civica

Le narrazioni distopiche spesso mettono in luce l'ingiustizia, l'oppressione, la scarsità, la perdita dei diritti, la gerarchia sociale e l'esclusione. Consentono ai partecipanti di **sperimentare la resistenza, la solidarietà, il pensiero critico, la responsabilità collettiva e il processo decisionale etico**. Se non vengono progettati e facilitati con attenzione, questi temi potrebbero:

- ◆ Provocare disagio nei partecipanti che hanno vissuto in prima persona l'oppressione.
- ◆ Rafforzare gli squilibri di potere già esistenti nel gruppo.
- ◆ Emarginare i partecipanti più timidi o meno sicuri di sé.
- ◆ Sopraffare coloro che hanno difficoltà con l'improvvisazione o l'ambiguità.

Il paradosso è evidente: un metodo concepito per esplorare la disuguaglianza può finirla per riprodurla se non viene attuato in modo adeguato.

Per ulteriori dettagli su come affrontare in modo adeguato tematiche delicate relative alla distopia con i giovani emarginati, consultare il capitolo 6 del

Booklet Dystolarp.

L'inclusione come responsabilità pedagogica

L'accessibilità non significa "adattarsi per pochi", ma **progettare per tutti fin dall'inizio**. Secondo le statistiche dell'UE, i gruppi di giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni includerebbero probabilmente una percentuale significativa di giovani neurodivergenti, multilingue e migranti, individui con difficoltà di apprendimento e disabilità fisiche, e fino al 29% di giovani con minori opportunità o provenienti da contesti traumatizzati ed emarginati.

È quindi importante garantire che le esperienze di larp siano pienamente inclusive, in modo che tutti i partecipanti possano impegnarsi in modo significativo. Quando ciò accade:

- ◆ Il pensiero critico si approfondisce.
- ◆ La riflessione etica diventa condivisa.
- ◆ Le dinamiche di potere diventano visibili e discutibili.
- ◆ I valori democratici vengono incarnati, non solo discussi.

Pratiche raccomandate e strumenti pratici

Domande di riflessione: Prima di condurre una sessione, chiediti:

- ◆ Chi potrebbe sentirsi escluso da questo scenario?
- ◆ Chi trae beneficio dalla complessità, dalla sfida o dall'improvvisazione?
- ◆ Chi potrebbe sentirsi sopraffatto dalla mole di informazioni, dalle responsabilità e dall'intensità emotiva?
- ◆ Alcuni ruoli sono automaticamente associati a identità emarginate?
- ◆ Quali barriere esistono prima ancora che il gioco abbia inizio?

5.3 Comprendere e superare le barriere: principi di progettazione inclusiva e sicura

Barriere tipiche e ostacoli chiave

Barriere cognitive ed emotive

- ◆ Sistemi di regole complessi e un mondo politico articolato
- ◆ Intensità emotiva (controllo, violenza, oppressione, perdita di diritti)
- ◆ Ansia legata alla performance o all'improvvisazione

Esempio: un partecipante si sente sopraffatto perché lo scenario introduce contemporaneamente diverse fazioni, sistemi oppressivi e obiettivi nascosti, rendendo difficile seguire il filo della storia.

Barriere fisiche e sensoriali

- ◆ Limitazioni di mobilità e spaziali (spazi ampi o ristretti)
- ◆ Affaticamento dovuto a lunghe sessioni di gioco di ruolo
- ◆ Gioco che richiede di stare in piedi o di muoversi intensamente
- ◆ Sovraccarico sensoriale (rumore, affollamento, illuminazione)

Esempio: un partecipante con sensibilità sensoriali fatica a concentrarsi perché diversi gruppi stanno gridando le loro trattative contemporaneamente in una stanza piccola e molto illuminata.

Barriere sociali e culturali

- ◆ Distribuzione ineguale dei ruoli narrativi e di maggiore impatto
- ◆ Attori dominanti che monopolizzano il tempo di parola
- ◆ Riferimenti culturali o politici
- ◆ Complessità linguistica

Esempio: un partecipante con scarsa fiducia in sé stesso evita di intervenire e di partecipare perché i dibattiti procedono troppo rapidamente e altri giocatori dominano la discussione.



Barriere strutturali e organizzative

- ◆ Pressione del tempo
- ◆ Gruppi numerosi
- ◆ Mancanza di spazi tranquilli o di decompressione
- ◆ Facilitazione poco flessibile

Esempio: i partecipanti ricevono lunghe istruzioni scritte appena prima dell'inizio del gioco e ci si aspetta che inizino immediatamente, lasciando loro poco tempo per comprendere lo scenario o porre domande.

Abbattere le barriere con progetti accessibili e inclusivi

Giovani neurodiversi

- ◆ Cronologia prevedibile e visiva degli eventi e delle transizioni.
- ◆ Materiali chiari e di facile lettura che utilizzano caratteri sans-serif ad alto contrasto, testo di grandi dimensioni, spaziatura generosa e sezioni brevi.
- ◆ Schede dei ruoli chiare con elenchi puntati.
- ◆ Suggerimenti scritti facoltativi.
- ◆ Preavviso sugli elementi sensoriali (rumore, spazio, illuminazione, abiti, oggetti di scena).
- ◆ Pause di autoregolazione e la possibilità di scegliere di non partecipare a determinate scene o meccaniche senza essere stigmatizzati.

Giovani con difficoltà di apprendimento

- ◆ Uso di un linguaggio semplice e sintesi.
- ◆ Materiali supportati da icone e diagrammi visivi.
- ◆ Istruzioni passo dopo passo e chiarimenti ripetuti.
- ◆ Riepilogo e riorganizzazione tra una scena e l'altra.

Giovani con disabilità fisiche o sensoriali

- ◆ Luoghi accessibili e opzioni con posti a sedere.
- ◆ Gioco basato su postazioni fisse invece che su movimenti obbligatori.
- ◆ Pause regolari.
- ◆ Uso limitato di oggetti di scena molto piccoli o pesanti.

- 
- ◆ Meccaniche ibride fisiche/digitali e uso di assistenti digitali.
 - ◆ Testo ad alto contrasto, di grandi dimensioni e con ampio interlinea, suddiviso in sezioni brevi e leggibili.
 - ◆ Audio chiaro o sottotitoli, se necessario.
 - ◆ Descrizione audio delle informazioni visive e descrizione scritta delle informazioni audio.
 - ◆ Rivolgersi ai partecipanti quando si parla ed evitare rumori di fondo.
 - ◆ Alternative sensorialmente accessibili con texture, luce e suoni appropriati.

Giovani linguisticamente, culturalmente ed etnicamente diversi

- ◆ Linguaggio semplificato.
- ◆ Narrazione visiva e codici comuni.
- ◆ Nessun indizio sociale ambiguo o compito implicito.
- ◆ Nessun modo di dire e metafore culturalmente specifiche.
- ◆ Incoraggiamento all'espressione multilingue.
- ◆ Incoraggiamento al dialogo rispettoso sulle differenze.

Giovani socialmente vulnerabili o traumatizzati

- ◆ Selezione sensata dei temi, adattata al gruppo target.
- ◆ Avvisi sui contenuti e piena trasparenza.
- ◆ Possibilità di ruoli non antagonisti, di osservazione e di supporto.
- ◆ Nessun ruolo assegnato automaticamente o imposto.
- ◆ Contesto emotivo prima e dopo il gioco.
- ◆ Guida e debriefing strutturato.

Giovani LGBTQIA+

- ◆ Linguaggio inclusivo dal punto di vista di genere.
- ◆ Personaggi e ruoli con generi e orientamenti diversi.
- ◆ Identità del personaggio autodeterminata.
- ◆ Nessun ruolo assegnato automaticamente sulla base di presupposti del mondo reale.

Migliori pratiche e strumenti pratici

Ecco alcune strategie e strumenti che consigliamo di esplorare prima di realizzare un larp distopico.

Strumento di mappatura delle barriere

Prima di condurre uno scenario, analizzatelo dal punto di vista dei partecipanti.

Elemento	Possibile barriera	Modifiche
Spiegazione delle regole	Troppo astratto	◆ Diagramma di flusso visivo ◆ Scena tutorial
Dibattito meccanico	Prendere in considerazione chi sa esprimersi bene	◆ Numero di turni a tempo per partecipante ◆ Voti per iscritto
Sessione lunga	Fatica	◆ Scene più brevi ◆ Pause regolari
Tecniche di comunicazione in pubblico	Ansia	◆ Messaggi anonimi o post sui social media
Stimoli uditivi, effetti sonori e luminosi	Sovraccarico sensoriale	◆ Angolo tranquillo con luce soffusa e arredamento essenziale
Linguaggio specifico	Difficoltà linguistiche	◆ Icone visive e linguaggio semplificato ◆ Debriefing regolari
Argomenti delicati relativi all'oppressione o alla violenza	Sensibilità al trauma	◆ Avvisi sui contenuti ◆ Ruoli alternativi non oppressivi ◆ Possibilità di astenersi senza essere stigmatizzati



Esempio di un ruolo distopico riscritto per renderlo più inclusivo

Ruolo originale: “Leader ribelle che deve tenere discorsi emozionanti”. Possibili riscritture inclusive:

- ◆ Stratega che prepara i discorsi per un oratore sicuro di sé.
- ◆ Coordinatore dei messaggi su una piattaforma social dei ribelli.

L'obiettivo civico rimane invariato. La modalità di partecipazione si diversifica.

Meccanismi di sicurezza e progettazione più sicura

Come affermato nei capitoli precedenti, la sicurezza è fondamentale nelle attività in cui i partecipanti si trovano emotivamente coinvolti in argomenti e conflitti complessi o delicati. Un'esperienza di larp ben progettata dovrebbe creare un **ambiente più sicuro prima, durante e dopo il gioco** attraverso una varietà di tecniche di sicurezza e meccanismi di protezione.

Prima del gioco

- ◆ **Team di sicurezza:** Designare persone responsabili del benessere dei partecipanti e di rispondere alle preoccupazioni relative alla sicurezza durante l'attività.
- ◆ **Screening dei giocatori tramite segnalazione:** Fornire ai partecipanti un modo per segnalare in privato argomenti o situazioni che potrebbero risultare problematici per loro, in modo da poterli adeguare nella progettazione.
- ◆ **Codice di condotta:** Stabilire aspettative chiare riguardo a comportamenti rispettosi, limiti e interazioni tra i partecipanti.
- ◆ **Strumenti e protocolli di calibrazione:** Utilizzare strumenti che aiutino i partecipanti a comunicare i propri livelli di comfort, i propri limiti e le proprie esigenze prima dell'inizio del gioco.
- ◆ **Sessione 0:** Organizzare una sessione preparatoria per presentare il gioco, definire le aspettative, discutere i limiti e spiegare gli strumenti di sicurezza che verranno utilizzati.
- ◆ **Avvisi di contenuto sensibile e avvisi sul consenso:** Informare i partecipanti su temi o contenuti sensibili in modo che possano compiere scelte informate riguardo alla partecipazione.

Durante il gioco

- ◆ **La porta è sempre aperta:** Consentire ai partecipanti di abbandonare il gioco o di prendersi una pausa in qualsiasi momento senza dover fornire giustificazioni.
- ◆ **X-Card:** Consentire ai partecipanti di segnalare che qualcosa che sta accadendo nel gioco dovrebbe cessare o cambiare, senza doverne spiegare il motivo.
- ◆ **Tecnica di Luxton:** Consentire ai partecipanti di esprimere ciò di cui hanno bisogno quando si trovano in una situazione di disagio, per adattare l'esperienza piuttosto che interromperla semplicemente.
- ◆ **Okay Check-in:** Consentire ai partecipanti di comunicare se si sentono a proprio agio nel continuare, in particolare dopo un'interazione intensa o difficile.

Dopo il gioco

- ◆ **De-roling:** Stabilire il processo per uscire consapevolmente dal personaggio e dal mondo immaginario, aiutando i partecipanti a riconnettersi con se stessi dopo il gioco.
- ◆ **Debriefing:** Facilitare una discussione chiara su ciò che è accaduto, su come i partecipanti lo hanno vissuto e su cosa hanno imparato dall'esperienza.
- ◆ **Narrativizzazione:** Offrire ai partecipanti l'opportunità di costruire e condividere il proprio racconto dell'esperienza, aiutandoli a dare un senso a ciò che è accaduto.

Per ulteriori informazioni sulle misure di sicurezza, consultare la Parte 4 della guida per i facilitatori.

Conclusione

Un larp distopico inclusivo non significa ridurre la difficoltà, ma rimuovere le barriere superflue per garantire che tutti i partecipanti possano prendere parte all'esperienza in modo pieno e adeguato.

Se progettato tenendo conto dell'accessibilità e dell'inclusione, il larp distopico non solo può incarnare i valori democratici e dell'Unione Europea e incoraggiare la



riflessione, ma può anche **rappresentare un modello di parità di diritti e responsabilità e creare spazio per voci diverse ed emarginate.**

L'accessibilità e l'inclusione non sono semplici adeguamenti tecnici; sono impegni civici che riflettono gli obiettivi del larp distopico educativo: **dare potere a tutti i giovani** nella speranza di aiutarli a **diventare cittadini più responsabili, consapevoli e critici e motivarli ad agire di conseguenza per migliorare la società.**

In qualità di operatore giovanile, non devi eliminare la sfida da un larp distopico. Il tuo ruolo è quello di **rimuovere le barriere inutili affinché ogni partecipante possa contribuire, imparare e riflettere**, integrando **strumenti di sicurezza, principi di progettazione inclusiva e strategie adattive**. Quando l'accessibilità e l'inclusione diventano parte integrante del tuo processo di progettazione sin dall'inizio, il tuo larp diventa un **metodo trasformativo, responsabilizzante e significativo per tutti gli individui che daranno forma al futuro della società.**

Capitolo 6: Riflessione, trasferimento e impatto civico a lungo termine

Scritto da Benedicta Sannino (Euphoria Net)

Obiettivi didattici

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

- ◆ Riflettere in modo critico sulla propria esperienza di larp e identificare le competenze civiche sviluppate attraverso di essa.
- ◆ Collegare le esperienze vissute nel gioco alle sfide democratiche, ambientali e sociali del mondo reale.
- ◆ Trasferire le competenze e le intuizioni acquisite nel larp a contesti civici della vita reale.
- ◆ Sviluppare piani d'azione concreti per l'impegno civico o ambientale.
- ◆ Valutare l'impatto dell'apprendimento basato sul larp utilizzando la riflessione, il feedback e altri metodi di valutazione.
- ◆ Riconoscere l'importanza dell'impegno continuo, del follow-up e del coinvolgimento della comunità per un apprendimento civico a lungo termine.
- ◆ Individuare modi per integrare il larp all'interno dei programmi di educazione civica in corso nelle scuole e nelle organizzazioni giovanili.

Un'esperienza intensa non è automaticamente un'esperienza di apprendimento. Questa è forse l'idea più importante alla base di questo capitolo. Un larp distopico può generare momenti che sembrano davvero significativi: momenti di tensione etica, di solidarietà inaspettata, di decisioni scomode. Ma se quei momenti non vengono oggetto di riflessione, discussione e collegamento con la vita reale, rimangono ricordi isolati. Vividi, forse, ma non trasformativi.



Questo capitolo tratta di ciò che accade dopo la fine del gioco. Si chiede: come aiutiamo i partecipanti a trasformare ciò che hanno vissuto durante una sessione di larp in un vero e proprio apprendimento civico? Come valutiamo se tale apprendimento si è effettivamente verificato e se è durato nel tempo? E come rendiamo sostenibile questo tipo di educazione, affinché diventi parte integrante della pratica quotidiana di una scuola o di un'organizzazione giovanile, anziché un evento isolato?

Queste tre domande, relative al trasferimento, alla misurazione e alla sostenibilità, strutturano il capitolo. Nel corso del testo, teniamo sempre presenti due obiettivi collegati: sostenere i singoli partecipanti nello sviluppo delle loro competenze civiche e della loro consapevolezza etica, e creare le condizioni educative più ampie che consentano a tale sviluppo di durare nel tempo.

6.1 Trasferimento delle conoscenze acquisite a contesti reali

“Trasferimento” è il termine pedagogico che indica ciò che accade quando un’abilità o una comprensione sviluppata in un contesto viene applicata in un altro. È il fulcro stesso dell’apprendimento esperienziale: non ci esercitiamo in qualcosa solo per il gusto di farlo, ma per poterla utilizzare quando conta davvero.

Nel caso del larp distopico, la sfida del trasferimento rappresenta sia **la sua più grande promessa** che il suo rischio maggiore. Quando i partecipanti negoziano alleanze in uno Stato autoritario simulato, prendono decisioni difficili sulle risorse sotto pressione o si rifiutano di sottostare a un sistema fittizio ingiusto, stanno mettendo in pratica competenze che contano nella vita democratica reale. La domanda è se ne siano consapevoli e se riescano a portare con sé quelle competenze una volta usciti dal mondo di gioco.

Collegare l’esperienza del larp alle competenze civiche

Il primo passo per favorire il trasferimento è **aiutare i partecipanti a dare un nome a ciò che hanno effettivamente messo in pratica**. Potrebbe sembrare semplice, ma è facile trascurarlo. Le competenze che sono implicite durante il gioco (ragionare



sotto pressione, costruire un consenso, riconoscere la manipolazione) devono essere rese esplicite nella riflessione prima di poter essere trasferite.

Le competenze sviluppate in modo più consistente attraverso il larp distopico includono:

- ◆ **Negoziazione e difesa di una causa:** sostenere una posizione, persuadere gli altri, costruire coalizioni, tutti elementi centrali nella vita politica democratica
- ◆ **Collaborazione sotto pressione:** lavorare con gli altri quando le risorse sono scarse, la fiducia è fragile e la posta in gioco sembra alta
- ◆ **Pensiero critico:** valutare le informazioni, riconoscere i pregiudizi, individuare chi trae vantaggio da una determinata situazione, elementi essenziali per l'alfabetizzazione mediatica e una cittadinanza informata
- ◆ **Pensiero sistemico:** Comprendere come le istituzioni, le regole e le strutture di potere definiscano ciò che è possibile, non solo per gli individui, ma per intere comunità

Modello utile: Un modello utile per orientare questa riflessione è il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb (1984), come accennato in precedenza nel Capitolo 2, che si articola in quattro fasi:

- ◆ Cosa è successo? (descrizione dell'esperienza concreta)
- ◆ Come mi sono sentito e che significato ha avuto? (riflessione sull'esperienza)
- ◆ Quali principi generali illustra? (collegamento a concetti più ampi)
- ◆ Cosa farei di diverso in una situazione civica reale? (pianificazione dell'azione)

Questo processo non avviene automaticamente. Richiede un debriefing guidato, ovvero una conversazione strutturata che ponga le domande giuste in ogni fase. Senza questo, i partecipanti potrebbero tornare a casa con ricordi vividi, ma privi degli strumenti concettuali necessari per mettere in pratica ciò che hanno vissuto.

Per ulteriori informazioni al riguardo, consultare il capitolo 2 del presente programma didattico.

Un esercizio particolarmente utile consiste nel mettere in relazione i ruoli all'interno del gioco con quelli reali della società. A un partecipante che ha interpretato il ruolo di un ministro del governo responsabile della regolamentazione ambientale si può chiedere: chi ricopre un ruolo equivalente nella tua comunità reale? Quali responsabilità ha quella persona? A quali pressioni deve far fronte? Questa correlazione sfrutta la chiarezza dell'esagerazione narrativa per mettere in luce le strutture civiche reali che spesso risultano invisibili perché date per scontate.

Applicazioni ambientali e democratiche

Gli scenari distopici sono particolarmente efficaci per l'apprendimento in ambito ambientale e democratico perché rendono **le conseguenze del fallimento politico vivide e personali**. I partecipanti non si limitano a leggere di collasso ecologico o controllo autoritario, ma ne vivono una versione, per quanto breve, e ne percepiscono gli effetti sulle loro scelte e relazioni all'interno del gioco.

Ecco alcuni modi concreti, al termine di una sessione di larp, per collegare l'esperienza a contesti ambientali e democratici reali con finalità educativa:

- ◆ **Discussioni sull'etica ambientale:** dopo la sessione di larp, chiedete ai partecipanti di esaminare i presupposti ecologici insiti nello scenario. Quale rapporto tra società e natura presuppone il mondo distopico? Quali scelte politiche ed economiche lo hanno prodotto?
- ◆ **Analisi delle politiche:** invitate i partecipanti a ricercare esempi del mondo reale che siano paralleli a ciò che hanno vissuto nel gioco. Un partecipante che nel larp ha vissuto in prima persona un sistema fallimentare di allocazione delle risorse potrebbe ricercare in che modo comunità reali abbiano gestito le risorse condivise con maggiore o minore successo.
- ◆ **Analisi democratica:** collegare i momenti di censura, sorveglianza o manipolazione all'interno del gioco a esempi storici o contemporanei reali e alle garanzie democratiche concepite per prevenirli.



La forma più ambiziosa di trasferimento si verifica quando i partecipanti, spinti da ciò che hanno vissuto nel gioco, intraprendono azioni concrete nelle proprie comunità: organizzando una campagna, partecipando a una consultazione locale, avviando un gruppo di sostegno scolastico. I facilitatori possono sostenere questo processo **prevedendo tempi dedicati alla pianificazione delle iniziative nel programma post-larp e fornendo un accompagnamento continuo alle azioni civiche guidate dai giovani** nelle settimane successive.

Facilitare i piani d'azione

La riflessione da sola non basta. Affinché l'apprendimento civico si traduca in un cambiamento reale, i partecipanti devono **passare dall'intuizione all'intenzione e dall'intenzione all'azione**. Una pianificazione strutturata delle azioni aiuta a rendere possibile tutto questo.

Anziché lasciare ai partecipanti un senso generico di motivazione civica, la pianificazione d'azione chiede loro di essere specifici:

- ◆ **Cosa farò?**
- ◆ **Entro quando?**
- ◆ **Con chi?**
- ◆ **Quali ostacoli potrei incontrare e come li affronterò?**

Questa concretezza è fondamentale. Spinge i partecipanti a riflettere sulle condizioni reali dell'azione civica (comprese le sue difficoltà e le sue dimensioni sociali) anziché rimanere al livello di buone intenzioni astratte.

Le “missioni civiche”, compiti specifici e scelti autonomamente a cui i partecipanti si impegnano dopo la sessione, forniscono una buona struttura per questo lavoro. Queste possono variare da azioni modeste (partecipare a una riunione del consiglio comunale, scrivere a un rappresentante eletto) a iniziative più ambiziose (istituire un comitato per l'ambiente scolastico, collaborare alla stesura di uno statuto comunitario). Ciò che conta è che la missione sia personalmente significativa e direttamente collegata a ciò che il partecipante ha vissuto e su cui ha riflettuto durante il larp.

Ove possibile, **l'apprendimento attraverso il servizio o i progetti comunitari possono fornire una struttura formale di follow-up**, offrendo ai partecipanti un contesto continuativo per applicare le competenze sviluppate durante il larp a sfide civiche reali, con il supporto istituzionale e la pratica riflessiva integrati nel processo.

6.2 Misurazione dell'impatto civico ed etico a lungo termine

Come facciamo a sapere se una sessione di larp ha davvero fatto la differenza? Si tratta di una domanda davvero difficile. I risultati più importanti – i cambiamenti nel modo in cui le persone concepiscono la politica, nell'approccio ai dilemmi etici, nel coinvolgimento nella vita civica – richiedono tempo per manifestarsi e non sono facili da misurare.

Un buon approccio alla misurazione dell'impatto combina diversi metodi e diversi momenti di rilevamento. Considera sia i dati numerici (sondaggi, griglie di valutazione) sia le testimonianze (interviste, saggi) come forme di evidenza valide e complementari.

Quadri di valutazione

Griglie di valutazione delle competenze

Le griglie di valutazione forniscono un **modo strutturato per valutare lo sviluppo dei partecipanti** nelle aree chiave che il larp distopico è progettato per affrontare.

Una griglia di valutazione per il pensiero critico, ad esempio, potrebbe valutare se i partecipanti sono in grado di:

- ◆ Identificare i presupposti in un'argomentazione o in una situazione
- ◆ Valutare le prove anziché accettarle per buone
- ◆ Riconoscere prospettive diverse e a quali interessi esse rispondano
- ◆ Costruire argomentazioni ragionate a sostegno di una posizione civica

Rubriche simili possono essere sviluppate per il ragionamento etico (la capacità dei partecipanti di affrontare dilemmi morali e giustificare le proprie scelte) e per l'impegno civico (se i partecipanti mostrano una crescente consapevolezza e un impegno verso la partecipazione democratica).



Queste rubriche servono a molteplici scopi contemporaneamente: forniscono ai facilitatori un **quadro coerente per l'osservazione**; offrono ai partecipanti **criteri chiari per l'autovalutazione**; e forniscono alle scuole o agli enti finanziatori **prove trasparenti del valore educativo**.

Sondaggi pre e post-sessione

I sondaggi somministrati prima e dopo una sessione di larp, e nuovamente da quattro a sei settimane dopo, possono **cogliere cambiamenti misurabili** negli atteggiamenti dei partecipanti e nelle competenze da loro stessi dichiarate. Strumenti di indagine ben progettati possono monitorare i cambiamenti in:

- ◆ Efficacia civica ("Sento di poter fare la differenza?")
- ◆ Interesse e consapevolezza politica
- ◆ Preoccupazione ambientale e senso di responsabilità
- ◆ Fiducia nella gestione della complessità etica

Il confronto delle risposte tra tutti e tre i momenti temporali fornisce un quadro più veritiero dell'impatto rispetto alla misurazione effettuata solo immediatamente dopo la sessione, quando l'entusiasmo potrebbe gonfiare temporaneamente i risultati.

Misure osservazionali e qualitative

I numeri raccontano solo una parte della storia. Per comprendere come e perché il larp favorisca l'apprendimento civico e quali siano gli ostacoli, i metodi qualitativi sono essenziali.

Monitoraggio comportamentale

Uno degli indicatori più significativi dell'impatto civico è **ciò che i partecipanti fanno effettivamente dopo la sessione**. Sono entrati a far parte di un comitato scolastico? Hanno partecipato a una riunione della comunità? Hanno avviato una petizione o una campagna di sensibilizzazione? Il monitoraggio di questi comportamenti (tramite questionari di follow-up o in coordinamento con il personale scolastico) consente di costruire una documentazione concreta degli effetti a lungo termine dell'educazione civica basata sul larp.



Interviste di follow-up

Le interviste semi-strutturate condotte da quattro a otto settimane dopo la sessione offrono ai partecipanti la possibilità di **riflettere su ciò che è cambiato dopo l'esperienza**. Ecco alcune domande utili da porre durante l'intervista:

- ◆ C'è un momento del larp che ti è rimasto impresso? Perché?
- ◆ Hai cambiato il tuo modo di pensare riguardo a qualche questione civica o politica dopo la sessione?
- ◆ Hai agito in modo diverso a scuola, nella tua comunità o nelle tue conversazioni con gli altri?

Queste interviste spesso rivelano **meccanismi di trasferimento** che i sondaggi non riescono a cogliere: il momento specifico, il personaggio o la decisione che ha fatto scattare qualcosa. Aiutano inoltre a identificare dove il trasferimento non è avvenuto, il che costituisce un'informazione altrettanto preziosa per migliorare le sessioni future.

Saggi di riflessione

Le riflessioni scritte, assegnate come compito formale in contesti scolastici, chiedono ai partecipanti di esprimere con parole proprie ciò che l'esperienza del larp ha rivelato loro riguardo alla vita civica, ai valori democratici o alla responsabilità ambientale. **I buoni punti di riflessione collegano l'esperienza di gioco direttamente ai contesti del mondo reale**. L'atto stesso di scrivere il saggio fa parte dell'apprendimento: consolida e approfondisce ciò che l'esperienza ha iniziato

Casi di studio e buone pratiche

La ricerca sui giochi di simulazione politica e sulle simulazioni parlamentari, che condividono caratteristiche importanti con l'educazione civica basata sul larp, rileva costantemente aumenti a breve termine dell'interesse politico, della fiducia civica e della conoscenza democratica. Le evidenze suggeriscono inoltre che questi effetti siano più forti e duraturi quando le simulazioni sono integrate in un programma di educazione civica più ampio piuttosto che essere proposte come eventi isolati (Levy, 2013; Smith, 2010).



I casi di studio tratti dalle tradizioni nordiche di “edu-larp”, dove il larp viene utilizzato nelle scuole e nelle organizzazioni giovanili da diversi decenni, forniscono **prove qualitative di risultati duraturi**, tra cui:

- ◆ Un **maggiore senso di agenzia civica**, ovvero la sensazione che le proprie azioni possano fare la differenza
- ◆ **Maggiore capacità di empatia e di assumere il punto di vista altrui** al di là delle differenze sociali
- ◆ **Maggiore disponibilità a confrontarsi** con questioni civiche moralmente complesse

Questi casi sottolineano inoltre in modo coerente l'**importanza di una facilitazione competente**. Le sessioni condotte da facilitatori esperti con chiari obiettivi di apprendimento civico producono risultati più ricchi e trasferibili rispetto a quelle orientate principalmente all'intrattenimento. La qualità della facilitazione non è una questione secondaria, ma è fondamentale per determinare se l'esperienza si traduca in apprendimento (Bowman & Standiford, 2015).

Lezioni chiave tratte da questi programmi che possono essere utili per le sessioni future:

- ◆ Inserire il larp in un percorso di apprendimento civico più ampio, non come evento isolato
- ◆ Investire seriamente nella formazione dei facilitatori e nella riflessione continua tra pari
- ◆ Integrare fin dall'inizio nella progettazione meccanismi di trasferimento – debriefing, pianificazione delle azioni, follow-up

Sviluppare strutture di follow-up longitudinale che mantengano il coinvolgimento dei partecipanti nel corso delle settimane e dei mesi.

6.3 Sostenibilità e integrazione del larp nell'educazione civica

Una singola sessione di larp, per quanto eccellente, non può di per sé produrre un cambiamento civico profondo e duraturo. La logica dell'apprendimento e le evidenze relative all'educazione civica puntano entrambe nella stessa direzione: è l'impegno costante e ricorrente nel tempo a produrre competenze durature e un autentico cambiamento di atteggiamento.

Ciò solleva una questione pratica: come possiamo rendere l'educazione civica basata sul larp una parte regolare e sostenuta a livello istituzionale del lavoro di una scuola o di un'organizzazione giovanile, piuttosto che un evento speciale occasionale?

Programmi di larp ricorrenti e tematici

Una serie di sessioni di larp collegate tra loro, ciascuna delle quali si basa su quella precedente, consente ai partecipanti di sviluppare progressivamente le competenze. Una sequenza tematica ben progettata potrebbe articolarsi come segue:

- ◆ **Sessione 1:** Crollo della democrazia e controllo autoritario
- ◆ **Sessione 2:** Collasso ambientale e fallimento della governance
- ◆ **Sessione 3:** L'etica della resistenza e della disobbedienza civile
- ◆ **Sessione 4:** Ricostruzione delle istituzioni democratiche e della fiducia civica

Ogni sessione approfondisce i temi e le competenze introdotti in quella precedente, e l'effetto cumulativo è di gran lunga superiore a quanto potrebbe ottenere una singola sessione. Questa struttura progressiva offre inoltre ai partecipanti la sensazione di un percorso civico – una storia in evoluzione della loro stessa crescita civica.



Integrazione nei programmi scolastici e delle organizzazioni giovanili

Affinché l'apprendimento civico basato sul larp possa radicarsi realmente, è necessario un **sostegno istituzionale**. Ciò significa:

- ◆ **Dimostrare un chiaro allineamento con i programmi di educazione civica esistenti e i quadri di riferimento delle competenze** (come l'RFCDC del Consiglio d'Europa)
- ◆ **Integrare le sessioni di larp nell'orario scolastico** come parte di una materia o di un programma riconosciuto, non come attività aggiuntiva
- ◆ **Consentire che i risultati derivanti dal larp** (riflessioni, piani d'azione, missioni civiche) siano considerati prove formali dell'apprendimento
- ◆ **Inserire il debriefing nel calendario scolastico**, senza sperare che avvenga spontaneamente

Formazione dei facilitatori e sviluppo professionale

La qualità della facilitazione è il fattore più importante per determinare se una sessione di larp produca apprendimento civico. Una buona facilitazione non può essere improvvisata, ma richiede:

- ◆ **Formazione nella progettazione di scenari**: come integrare la complessità civica e i dilemmi etici in una narrazione
- ◆ **Competenze nella gestione delle dinamiche emotive e interpersonali** in contesti immersivi
- ◆ **Esperienza nella conduzione di debriefing efficaci post-larp**
- ◆ **Accesso alla supervisione tra pari** e a una comunità di pratica per una crescita continua

Investire nello sviluppo dei facilitatori non è un lusso, ma è il fondamento su cui poggiano l'efficacia e la sostenibilità dell'intero programma.

6.4 Sfide e raccomandazioni

Generare un impatto civico a lungo termine attraverso il larp distopico è un obiettivo concreto e realizzabile, ma deve affrontare ostacoli reali. Riconoscerli con onestà è il punto di partenza per affrontarli.

Disimpegno dopo la sessione

Uno dei fenomeni più comuni nell'educazione esperienziale è il divario post-evento: i partecipanti se ne vanno pieni di energia e motivazione, ma senza un sostegno costante quell'energia si dissipa rapidamente. Le missioni civiche non vengono avviate. I piani d'azione finiscono nel dimenticatoio. Il larp diventa un ricordo intenso, ma nulla di più.

La raccomandazione principale in questo caso è di natura strutturale: **integrare il follow-up nella progettazione del programma fin dall'inizio, non come un ripensamento**. Concretamente, ciò significa:

- ◆ **Pianificare una sessione di follow-up** (di persona o online) da quattro a sei settimane dopo il larp
- ◆ Creare uno spazio in quella sessione affinché i partecipanti possano **referire sulle loro missioni civiche e condividere ciò che è cambiato**
- ◆ **Identificare partner della comunità, organizzazioni locali, organi democratici, gruppi ambientalisti**, che possano offrire opportunità di impegno civico
- ◆ **Fornire mentoring** ai partecipanti che desiderano perseguire iniziative civiche più ambiziose

Errata interpretazione della narrativa distopica

La narrativa distopica può essere interpretata in diversi modi, non tutti voluti dal facilitatore. Una storia pensata per criticare il potere autoritario potrebbe essere vissuta da alcuni partecipanti come un'emozionante fantasia di dominio. Uno scenario inteso a stimolare la riflessione civica potrebbe invece generare fatalismo. Un personaggio che incarna l'ingiustizia potrebbe essere interpretato come eroico.



Queste interpretazioni errate non sono semplicemente fallimenti individuali di comprensione, ma riflettono la **genuina ambiguità della narrazione e la diversità dei contesti** da cui provengono i partecipanti. Le strategie per ridurre questo rischio includono:

- ◆ **Chiarimento dei presupposti prima della sessione:** stabilire esplicitamente gli obiettivi di apprendimento civico, in modo che i partecipanti sappiano di che tipo di esperienza si tratta
- ◆ **Complessità etica integrata nella creazione dei personaggi:** assegnare ai partecipanti ruoli che richiedano un autentico ragionamento morale, non solo un gioco strategico
- ◆ **Facilitazione reattiva durante il gioco:** quando emergono interpretazioni errate, introdurre elementi narrativi o brevi momenti di verifica per reindirizzare il coinvolgimento senza interrompere il gioco inutilmente
- ◆ **Debriefing strutturato:** la riflessione post-larp dovrebbe riesaminare sistematicamente le dimensioni civiche ed etiche previste, offrendo ai partecipanti la possibilità di inquadrare nuovamente la propria esperienza con una guida

Differenze culturali e sensibilità contestuale

Gli scenari distopici sviluppati in un contesto culturale possono essere percepiti in modo molto diverso in un altro. Uno scenario che attinge all'autoritarismo storico può essere vissuto come lontano e astratto da alcuni partecipanti e come dolorosamente vicino alla storia familiare da altri. Le norme politiche, il vocabolario civico e i rapporti con l'autorità statale variano enormemente da una cultura all'altra.

Raccomandazioni pratiche per programmi di larp interculturali:

- ◆ **Coinvolgere facilitatori provenienti da contesti culturali diversi nella progettazione degli scenari** – non dare per scontato che una sola prospettiva valga per tutti
- ◆ **Astrarre sufficientemente gli scenari** dagli eventi storici specifici per evitare di banalizzare esperienze reali di ingiustizia o oppressione

- ◆ **Prevedere uno spazio durante la riflessione** affinché i partecipanti possano articolare in che modo lo scenario fittizio risuoni, o meno, con la loro realtà civica
- ◆ **Considerare la diversità culturale all'interno del gruppo come una risorsa**, non come una complicazione: le diverse prospettive arricchiscono la discussione civica

Mentoring e coinvolgimento della comunità

L'apprendimento civico non avviene nel vuoto. È plasmato dagli ambienti sociali in cui vivono i partecipanti: le loro famiglie, i gruppi di coetanei, le comunità e le istituzioni. I rapporti di mentoring con adulti di fiducia che hanno una reale esperienza civica sono un fattore costantemente documentato nello sviluppo civico a lungo termine dei giovani.

Ove possibile, i programmi di larp dovrebbero:

- ◆ **Abbinare i partecipanti a mentori civici** (politici locali, attivisti ambientali, organizzatori di comunità) in grado di sostenere il loro impegno civico nel tempo
- ◆ **Coinvolgere i partner della comunità nella progettazione e nella realizzazione del programma**, non solo come pubblico esterno ma come co-creatori attivi
- ◆ **Creare percorsi chiari dall'esperienza del larp alla partecipazione civica reale** – in modo che l'entusiasmo post-sessione abbia una direzione concreta da seguire

Conclusione

Il lungo percorso dell'educazione civica non termina con la fine del gioco, ma proprio lì ha inizio. Ciò che distingue un apprendimento esperienziale di grande impatto dal semplice intrattenimento è la **qualità della riflessione, l'intenzionalità del seguito dato all'esperienza e l'impegno istituzionale** a sostenere le condizioni in cui le competenze civiche possano svilupparsi. Il larp distopico, nella sua forma migliore, non è una simulazione del fallimento civico. È una prova generale per il coraggio civico.

Bibliografia e letture consigliate

Capitolo 1: Introduzione al larp distopico nell'educazione civica

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin, and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Claeys, Gregory. 2017. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ 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
- ◆ 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>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2015. "Processing Political Larps – Framing Larp Experiences with Strong Agendas." In *The Knudepunkt Companion Book*, edited by Charles Bo Nielsen. Rollespils Akademiet. https://www.google.be/books/edition/The_Knudepunkt_2015_Companion_Book/y-ByrgEACAAJ?hl=en

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- ◆ Rantanen, Teemu. 2016. "Larp as a Form of Political Action: Some Insights from the Theories of Political Science." In *Larp Politics: Systems, Theory, and Gender in Action*, edited by Kaisa Kangas, Mika Lojonen, and Jukka Särkijärvi, 111–118. Helsinki: Solmukohta 2016, Ropecon ry.
https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Stenros, Jaakko. 2010. "Essay: Nordic Larp as Theatre, Art and Gaming." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus. 2010. "Essay: The Paradox of Nordic Larp Culture." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf

Capitolo 2: Quadro pedagogico e principi di apprendimento

- ◆ Council of Europe. 2002. *T-Kit 6: Training Essentials*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials>
- ◆ Council of Europe and SALTO. 2023. *ETS Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*. <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/>
- ◆ European Commission. 2018. *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- ◆ Institute for Experiential Learning. n.d. "What Is Experiential Learning?" Accessed August 7, 2026. <https://experientiallearninginstitute.org/what-is-experiential-learning/>

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Capitolo 3: Temi civici, democratici e ambientali affrontati attraverso la distopia

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Standiford, Aaron. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed-Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi5.233>
- ◆ Cicetti, F. R., Giovannucci, A. 2022. "Larp: Chain Gang." *If I Were in Your Shoes Erasmus+ Project*. <https://www.practicelarp.net/games-and-methods/#Chain%20Gang>
- ◆ European Union. 2012. "Consolidated Version of the Treaty on European Union." *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF
- ◆ Harviainen, J. Tuomas. 2016. "Role-Playing Games as Social Systems." In *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Kangas, K., Loponen, M., Särkijärvi, J. 2016. *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Karlsson, Petter. 2013. "Welcome to PanoptiCorp—A Satirical Ad-Agency Larp." <https://petterkarlsson.se/2013/10/18/welcome-to-panopticorp/>
- ◆ Kinomaton Berlin, Goethe-Institut Finland. 2015. *Baltic Warriors*. Project website. <https://www.balticwarriors.net/aboutus>
- ◆ Petterson, Juhana. 2015. "Baltic Warriors: Helsinki." *Nordic Larp*. <https://www.nordiclarp.org/2015/01/16/baltic-warriors-helsinki/>

- ◆ Stenros, Jaakko, Montola, Markus. 2010. *Nordic Larp*. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Capitolo 4: L'utilizzo dei larp per l'educazione civica nei contesti giovanili

- ◆ Allouche, Sabiha. 2015. "Western Media as 'Technology of Affect': The Affective Making of the Angry Arab Man." *Graduate Journal of Social Science* 11: 120–142.
https://www.researchgate.net/publication/311676139_Western_Media_as_%27Technology_of_Affect%27_The_Affective_Making_of_the_Angry_Arab_Man
- ◆ Baird, Josephine. 2021. "Role-Playing the Self: Trans Self-Expression, Exploration, and Embodiment in (Live Action) Role-playing Games." *International Journal of Role-Playing* 11: 94-113. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/285>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix". 2015. "Why Minority Settings in RPGs Matter." *Tor.com*, April 27. <https://reactormag.com/why-minority-settings-in-rpgs-matter/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Hugaas, Kjell Hedgard. 2025. "Philosophies of Psychological Safety in Analog Role-Playing Game Discourses." *International Journal of Role-Playing* 16 (September): 11-33.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/989>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-Playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-Playing Game Design*. edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
https://www.researchgate.net/publication/388366510_Chapter_2_Transformative_Role-playing_Games_Types_Purposes_and_Features
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, and Hugaas, Kjell Hedgard eds. In press. *Implementing Transformative Role-Playing Games*. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/55>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, van Tilborg, Guus Quinten, Baird, Josephine, Giovannucci, Alessandro. 2024. "Chapter 6: Myth, Symbolism, Ritual, Magic, Narrative, Culture, and Conflict." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35/chapter/46>
- ◆ Brown, Maury. 2014. "Pulling the Trigger on Player Agency: How Psychological Intrusion in Larps Affect Game Play." In *The Wyrd Con Companion Book 2014*, edited by Sarah Lynne Bowman, 96-111. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrd-Academic-Book.pdf>
- ◆ Brown, Maury. 2016. "Creating a Culture of Trust through Safety and Calibration Larp Mechanics." *Nordiclarp.org*, September 9. <https://www.nordiclarp.org/2016/09/09/creating-culture-trust-safety-calibration-larp-mechanics/>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2017. "Playing the Stories of Others." In *Once Upon a Nordic Larp... Twenty Years of Playing Stories*, edited by Martine Svanevik, Linn Carin Andreassen, Simon Brind, Elin Nilsen, and Grethe Sofie Bulterud Strand, 152-158. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2017/02/18/playing-stories-others/>
- ◆ 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/>
- ◆ Kessock, Shoshana. 2014. "Cultural Appropriation and Larp." In *The Cutting Edge of Nordic Larp*, edited by Jon Back, 125-134. Denmark: Knutpunkt. https://www.google.be/books/edition/The_Cutting_Edge_of_Nordic_Larp/0V0bBQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Koljonen, Johanna. 2020. "Larp Safety Design Fundamentals." *JARPS: Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1: Emotional and Psychological Safety in TRPGs and Larp (September 21): 3e-19e. <https://jarps.net/index.php/journal/en/article/view/16>

- ◆ Leonard, Diana J., Jovo Janjetovic, and Maximilian Usman. 2021. "Playing to Experience Marginalization: Benefits and Drawbacks of 'Dark Tourism' in Larp." *International Journal of Role-Playing* 11: 25-47.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/282>
- ◆ Leonard, Diana. 2021. "Playing for Pain: Benefits, Pitfalls, & Strategies for RPin Marginalized Characters." Recorded September 21, 2021. Video, 01:31:03.
<https://www.youtube.com/watch?v=-0KJo46vtNE&t=254s>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2019. "'May I Play a Character from Another Race?'" Jamesmendezhodes.com, Feb 14.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2019/2/14/may-i-play-a-character-from-another-race>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2020. "How to Change Your Conversations About Cultural Appropriation." Jamesmendezhodes.com, January 2.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2020/1/2/how-to-change-your-conversations-about-cultural-appropriation>
- ◆ Resolutions Northwest. 2020. "The 'Isms.'" Adapted from *Equity-Informed Mediation Training* by Austin Community College. Conflict Transformation Academy.
- ◆ Said, Edward. 1978. *Orientalism: Western Concepts Of The Orient*. London and Henley: Routledge & Kegan, Paul London and Henley.
https://www.google.be/books/edition/_/TVq8QgAACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjvp83A6Y6WAXV19AIHHdwPKYQQ7_IDegQIChAC
- ◆ Stenros, Jaakko, and Sihvonen, Tanja. 2019. "Queer While Larping: Community, Identity, and Affective Labor in Nordic Live Action Role-Playing." *Analog Game Studies: 2019 Role-Playing Game Summit*, December 23.
<https://analoggamestudies.org/2019/12/queer-while-larping-community-identity-and-affective-labor-in-nordic-live-action-role-playing/>

Capitolo 5: Accessibilità, inclusione e adattamento per giovani con esigenze diverse

- ◆ Anorson, Nathan, I Male, W Farr, A Memon. 2021. Prevalence of autism in Europe, North America and Oceania, 2000-2020: A systematic review, *European Journal*

of Public Health, Volume 31, Issue Supplement_3, October 2021, ckab164.786,
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.786>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://doi.org/10.33063/23xd2197>
- ◆ CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- ◆ European Commission. 2019. *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ◆ European Commission. 2024. The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU. In *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture [Report]*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2766/881521>
- ◆ European Dyslexia Association (EDA). n.d. *What Is Dyslexia?* <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>
- ◆ European Parliament Research Service (EPRS). 2024. *Violence against children in the European Union*. Brussels: European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA\(2024\)762472_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA(2024)762472_EN.pdf)
- ◆ Eurostat. 2023. *EU population diversity by citizenship and country of birth*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth
- ◆ Eurostat. 2024a. *Young People – Health. Statistics Explained*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_health
- ◆ Eurostat. 2024b. *Early Leavers from Education and Training. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

- ◆ Eurostat. 2024c. *Young People – Social Inclusion. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion
- ◆ Faraone, Stephen V., Joseph Biederman, and Eric Mick. 2006. "The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies." *Psychological Medicine* 36 (2): 159–165. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/s003329170500471x>
- ◆ OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- ◆ Popit, Sara, Serod, Klara, Locatelli, Igor, and Stuhec, Matej. 2024. Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 67(1), e68. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1786>
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus (eds.). 2010. *Nordic Larp*. Tallinn: Fëa Livia. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95123>

Capitolo 6: Riflessione, trasferimento e impatto civico a lungo termine

- ◆ Bowman, S. L., & Standiford, A. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/233>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc#Volume1>
- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- ◆ Levy, Benjamin L. M. 2013. "An Empirical Examination of High School Students' Civic Knowledge." *American Educational Research Journal* 50 (1): 56–92. <https://journals.sagepub.com/toc/aera/50/1>

- 
- ◆ Ostrom, Elinor. 1990. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/governing-the-commons/7AB7AE11BADA84409C34815CC288CD79>
 - ◆ Smith, Elizabeth. 2010. "Studying the Political: An Investigation into the Dynamics of Political Participation Using Simulation Games." *British Journal of Educational Studies* 58 (1): 45–68. <https://www.tandfonline.com/toc/rbje20/58/1?>
 - ◆ Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–69. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

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 soggetti alla licenza CC BY-NC-SA 4.0

L I V E F O R M

