

Publicato il: aprile 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Play competences as organisational competences.
A serious game experience for corporate training**

**Competenze ludiche come competenze organizzative.
Un'esperienza di serious game per la formazione aziendale**

di

Giulia Schiavone

giulia.schiavone@unimib.it

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Abstract:

In consideration of the growing application of *serious games* in multiple contexts (Breuer & Bent, 2010; Donovan, 2012; Bertolo & Mariani, 2014), the contribution bears witness to a training experience rooted within a formative culture that recognises in the “serious game” a fertile learning context.

The proposal, addressed to the management of a multinational company, made use of the game (Deterding et alii, 2011) and the performative languages (Antonacci, 2012a) to elicit in the participants, through a psychophysical training on a tightrope, a state of full involvement (Csíkszentmihályi, 1990), an experience of *embodiment* (Varela et alii, 1992) through which the subject-professional is urged to learn with the whole body-mind (Boldizzoni & Nacamulli, 2011).

Within this framework, the skills tested within a *serious game* context (Michale & Chen, 2005) have been translated into a set of skills that are also useful for those working in organisational contexts. Specifically, walking on a tightrope became a possibility to practise transforming difficulties into a resource, to learn how to see the resolution in the problem, to make the unexpected a force that grafts a transformative potential, both on a personal and on a collective and professional level (Sedano et alii, 2013; McGonigal, 2021).

Keywords: Serious game; Adult education; Play skills; Experiential learning; Psychophysical training.

Abstract:

Con riferimento alla crescente applicazione dei *serious games* in molteplici contesti (Breuer & Bent, 2010; Donovan, 2012; Bertolo & Mariani, 2014), il contributo testimonia un'esperienza formativa radicata all'interno di una cultura della formazione che riconosce nel "gioco serio" un fertile contesto di apprendimento.

La proposta, rivolta al management di una multinazionale, si è avvalsa del linguaggio ludico (Deterding et alii, 2011) e performativo (Antonacci, 2012a) per innescare nei partecipanti, attraverso un training psicocorporeo su filo teso, uno stato di pieno coinvolgimento (Csíkszentmihályi, 1990), favorendo un'esperienza di *embodiment* (Varela et alii, 1992) mediante la quale sollecitare il soggetto-professionista ad apprendere con l'intero corpo-mente (Boldizzoni & Nacamulli, 2011).

In questa cornice, le competenze sperimentate all'interno di un contesto di *serious game* (Michale & Chen, 2005) si sono tradotte in un bagaglio di competenze utili anche per chi lavora in contesti organizzativi: il camminare sul filo teso è divenuto possibilità per esercitare a trasformare le difficoltà in risorsa, per allenare a leggere nel problema la sua risoluzione, per fare dell'imprevisto una forza che non paralizza ma innesta un potenziale trasformativo, tanto a livello personale quanto collettivo e professionale (Sedano et alii, 2013; McGonigal, 2021).

Parole chiave: Serious game; Formazione degli adulti; Competenze ludiche; Apprendimento esperienziale; Training psicocorporeo.

1. Introduzione

Se nell'esplorare la dimensione del gioco "miriade di contraddizioni si impongono quando si tenta di spiegarne la definizione" (Antonacci, 2012b, p. 15), riteniamo utile soffermarci, anzitutto, sull'individuazione e approfondimento di poli antinomici che lo descrivono come innervato da contraddizioni. Tra questi emerge in maniera particolarmente significativa il binomio gioco e serietà che sembra quasi rimandare a un ossimoro, fra due concetti che, almeno apparentemente, appaiono distanti. A riguardo, come ricorda Huizinga, "nella nostra coscienza il gioco si oppone alla serietà. [... Ma] osservandola meglio, l'opposizione gioco-serietà non appare né conclusiva né stabile" (2002, p. 8). Una disposizione seria e concentrata sembra contraddistinguere i giocatori, disposizione che non può essere liquidata con il termine divertimento o svago (Antonacci, 2012b, 2019).

Plurimi studi e ricerche (Brown, 2013; De Koven, 2019; McGonigal, 2021) mostrano infatti come un'attività "seria" possa essere proposta all'interno di un contesto di gioco, non solo quando a giocare sono dei bambini, ma anche in età adulta. È in questa direzione e con rimando alla sempre più diffusa e crescente applicazione dei serious game in molteplici contesti (Breuer & Bent, 2010; Bertolo & Mariani, 2014), tra cui quello aziendale e organizzativo (Donovan, 2012), che come gruppo di ricerca¹

¹ *Puer Ludens*, gruppo di ricerca coordinato dalla prof.ssa Francesca Antonacci, afferente alla cattedra di Pedagogia e Metodologia del Gioco, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca. Cfr. <http://www.puerludens.it>.

che vede nel gioco e nel giocare un linguaggio dotato di potenza trasformativa di spazi-tempi, dinamiche e relazioni, intendiamo qui guardare alla dimensione ludica come potenziale e fertile contesto di apprendimento (Abt, 1975; Michael & Chen, 2006; Salen, 2008; Anolli & Mantovani, 2011), e non mero intrattenimento. È proprio riferendoci alla vocazione pedagogica del gioco e, al contempo, alla formazione come a un processo trasformativo – che necessita di tempi e spazi progettati con cura, di linguaggi complessi e amplificanti, innervati di corpi e anime, oltretutto di menti, e di un sistema simbolico di significati che sappia mettere in luce contraddizioni e criticità –, che da anni proponiamo una modalità di fare formazione a fondamento ludico, immaginativo e artistico (Antonacci, 2012a/b; Antonacci & Schiavone, 2021).

Un fare formazione questo che riconosce e valorizza la relazione tra gioco e apprendimento (Breuer & Bent, 2010), dove il gioco diviene setting esperienziale che pone al centro del processo i soggetti, sia singolarmente sia in gruppo, come portatori di una complessità evolutiva e relazionale, piuttosto che le singole prestazioni (Benadusi & Molina, 2018), contrapponendosi a una tendenza all'oggettivazione sempre più imperante nella società odierna.

All'interno di tale prospettiva, teorica e metodologica e, con specifico riferimento, all'utilizzo dei serious game per la formazione aziendale (Wolfe, 1997; Donovan, 2012), il contributo intende testimoniare un'esperienza di serious game – progettata e realizzata per il management di un'azienda multinazionale –, radicata all'interno di una cultura della formazione articolata su un paradigma esperienziale (Freire, 2014; Reggio, 2014a/b) e trasformativo (Mezirow, 2003; Sclavi, 2003; Jedlowski, 2005, 2008; Moon, 2012; Formenti, 2017). La proposta, rivolta a un gruppo di dirigenti che opera nel settore del 3D experience, si è avvalsa del linguaggio ludico (Deterding et alii, 2011; Bertolo & Mariani, 2014) e performativo (Antonacci, 2012a; Cunti, 2015; Gamelli, 2015; Gamelli & Mirabelli, 2019) per innescare nei partecipanti – attraverso un training psicocorporeo su filo teso –, uno stato di pieno coinvolgimento e immersione, il cosiddetto *flow* (Csíkszentmihályi, 1990), favorendo un movimento non solo cognitivo, ma anche corporeo ed emotivo, un'esperienza di *embodiment* (Varela et alii, 1992) mediante la quale sollecitare il soggetto-professionista ad apprendere con l'intero corpo-mente (Boldizzoni & Nacamulli, 2011; Cunti, 2015; Gamelli & Mirabelli, 2019; Schiavone, 2019; Ferri, 2021). Come si legge in *The Use of Serious Games in the Corporate Sector* (Donoval, 2012), i serious games possono infatti avere un impatto sul coinvolgimento e sulla motivazione all'apprendimento estremamente rilevante, rispondendo a sfide cognitive e affettive molto più complesse di quelle offerte dalle forme di formazione più tradizionali.

2. Il contesto oltre l'aula tradizionale

L'esperienza formativa qui testimoniata² è stata realizzata per la multinazionale francese Dassault Systèmes, società che opera nel settore del digitale e del 3D experience, coinvolgendo un team di 21 manager³ di nazionalità plurime⁴.

L'intervento, dalla durata di 8 ore⁵, – disposto in apertura di un meeting residenziale di tre giorni –, si è svolto presso “La Arena” di Segovia (Madrid), una struttura immersa nella natura e

² Avvenuta nell'aprile del 2019.

³ Alla formazione hanno preso parte anche il presidente e il vicepresidente.

⁴ Avendo l'azienda sedi in diversi paesi europei ed extraeuropei, per molti dei professionisti è stata questa la prima occasione in cui incontrarsi in presenza.

⁵ Suddivise in 4 ore di lavoro la mattina e 4 ore il pomeriggio.

specificatamente progettata per ospitare formazioni, workshop e convegni a carattere aziendale. Dotata di ampi spazi modulabili ideati per differenti tipologie di attività e di una sala-palestra dedicata a pratiche esperienziali di natura espressivo-corporea, il contesto ben si è adattato ad accogliere una proposta formativa che, andando oltre i confini dell'aula tradizionale (Boldizzoni & Nacamulli, 2011; Rotondi, 2004, 2016; Farné et. alii, 2018), e collocandosi nel solco di metodologie attive ed esperienziali (Kolb, 1984; Boud et alii, 1993; Rago, 2004; Reggio, 2014a/b; Tomassini, 2019) volte ad allargare gli orizzonti abituali del fare formazione (Capranico, 2011; Moon, 2012; Zapelli, 2015), si è proposta di contaminare il contesto organizzativo-aziendale con saperi e tecniche provenienti dal mondo ludico e performativo (Grotowski, 1970; Barba, 1993; Alschitz, 1998; Morselli, 2007; Petit, 2009; Attisani, 2012; De Koven, 2019; Loreni, 2019, 2020; Marshall, 2020).

La dimensione residenziale dell'esperienza ha inoltre consentito di potenziare e concentrare il potenziale formativo del dispositivo messo in atto (Massa, 1987): nel *cerchio magico* del gioco (Huizinga, 2002; Antonacci, 2019) i partecipanti-giocatori hanno avuto occasione di immergersi e sostare in uno spazio-tempo altro dalla realtà ordinaria, protetto e sicuro. Questa cornice protettiva è condizione essenziale perché il gioco possa dirsi tale, consentendo ai partecipanti-professionisti di sentirsi liberi di sperimentarsi e mettersi alla prova.

Un'esperienza formativa in cui esperire, attraverso la dimensione ludica, un'integralità e completezza di corpo, mente, emozioni, immaginazione, sollecitando il professionista ad occuparsi di sé come persona che apprende con l'intero corpo-mente (Antonacci, 2012a; Cunti, 2015; Gamelli, 2015; Antonacci & Schiavone, 2021): a guidare è un'idea di competenza incarnata e contestualizzata, implicita e dialettica. Nel gioco serio, come si legge in Anolli e Mantovani (2011), i giocatori hanno infatti possibilità "di fare esperienze precise e accurate (anche complesse), in grado di promuovere attraverso la forma del gioco percorsi attivi, partecipati e coinvolgenti di apprendimento nei vari domini dell'esistenza umana" (pp.155-156).

In questa cornice, lontani da una logica di trasmissione-assimilazione del sapere e della conoscenza, i conduttori⁶, esperti in processi formativi e linguaggi ludico-performativi, hanno allestito un'esperienza significativa e immersiva (Csíkszentmihályi, 1990) su filo teso⁷ che ha implicato una partecipazione attiva e un coinvolgimento in prima persona di chi ha preso parte all'esperienza.

3. Obiettivi e metodologia

Con l'intento di provare a rispondere a quanto richiesto dalla committenza, ovvero di promuovere un'esperienza volta ad affinare nei partecipanti competenze organizzative relative alla capacità di *team work* e di *problem-solving*, unitamente allo sviluppo di competenze emotive legate alla capacità di resistenza allo stress e gestione dell'incertezza, i professionisti sono stati invitati a mettersi in gioco in prima persona nella prospettiva che "l'esperienza personale (e quindi anche di gruppo) diventa non solo modalità trasformativa di apprendimento – alternativa al trasferimento ed alla riproduzione passivizzante della conoscenza – ma oggetto di formazione essa stessa" (Reggio, 2014b, p. 50).

Mediante un'esperienza di serious game, condotta attraverso un training psicocorporeo su filo teso (Schiavone, 2019) – con esercizi attinti dalla disciplina del funambolismo e dalla meditazione Zen

⁶ Il percorso è stato condotto da Andrea Loreni, funambolo e performer specializzato in camminate a grandi altezze su cavo d'acciaio e dall'autrice, ricercatrice e formatrice a mediazione ludico-corporea.

⁷ Struttura in acciaio autoportante. Collocato a 50 cm dal suolo, il cavo ha un diametro di 16mm e una lunghezza di 4,5 metri.

(Loreni, 2019, 2020) –, e accompagnata da momenti di significazione, condivisione e rielaborazione in singolo, piccolo e grande gruppo, gli obiettivi perseguiti, delineati dalla e con la committenza in fase progettuale, sono stati i seguenti:

- esercitare all'ascolto di sé, del gruppo e del contesto;
- incrementare la capacità di connettere corpo-mente;
- sperimentare il proprio equilibrio/disequilibrio posturale (fisico, mentale, emozionale);
- conoscere le proprie reazioni psicocorporee in situazioni nuove;
- allenare a gestire stress, paura e imprevisti;
- favorire il pensiero creativo e innovativo;
- ampliare gli orizzonti abituali e incrementare la flessibilità.

Il gioco serio e le discipline performative – teatro, danza, circo contemporaneo – sono intesi quali linguaggi e tecniche capaci di innescare una riflessività ed una consapevolezza profonda attraverso un'azione materiale e concreta. È immergendosi nel *cerchio magico* del gioco, qui rappresentato dalla palestra in cui sperimentarsi con il filo-teso del funambolo, che è data possibilità di accedere in uno spazio-tempo straordinario, mediante il quale innescare e promuovere un apprendimento di tipo esperienziale (Squire & Jenkins, 2003; Prensky, 2007).

La dimensione ludica, esperita attraverso la disciplina del funambolismo⁸, e letta in una relazione di metaforicità con il contesto organizzativo, può in questo senso tradursi in un percorso di crescita personale e professionale per chi quotidianamente attraversa la scena organizzativa e aziendale. Nello specifico, il training psicofisico del performer – quale pratica organizzata di esercizi di tecnica, attraverso una disciplina rigorosa di formazione per l'integrazione di energie psichiche e fisiche (Antonacci & Cappa, 2001) –, è qui proposto come una metodologia di apprendimento esperienziale che, coinvolgendo e sfidando attivamente i soggetti in formazione, è in grado di attivare processi trasformativi.

Come testimoniato da una nutrita letteratura scientifica (Mezirow, 2003; Sclavi, 2003; Jedlowski, 2005, 2008; Moon, 2012; Formenti, 2017) perché una trasformazione – di sé, del gruppo, del contesto – possa avvenire sembra infatti necessario essere esposti a una condizione non usuale. Lo spazio del gioco e delle arti performative è spazio-tempo di sospensione della vita diffusa, area intermedia, transizionale (Winnicott, 2001), liminale (Turner, 1986), nel quale è data possibilità di sperimentare una particolare *qualità di presenza* (Antonacci, 2012b), una presenza viva che richiede molta energia, un'energia “di lusso” (Barba, 2012), e il superamento del tradizionale scollamento tra mente e corpo. Nella pratica della presenza e della consapevolezza, proprie delle discipline attente alla dimensione corporea come quelle performative, ogni gesto è minutamente disciplinato e controllato. Sul filo teso, speciale *cerchio magico* lontano dagli automatismi della routine abituale, un movimento semplice come il camminare si trasforma in un gesto rischioso e quindi minuziosamente studiato. Il *camminare*, da naturale atto quotidiano, diviene *performance* e l'equilibrio, da dimensione tendenzialmente percepita come statica, diviene ricerca, dimensione dinamica, continuamente da allenare e esercitare (Schiavone, 2019).

⁸ Arte che afferisce al circo contemporaneo e che si caratterizza per essere disciplina che situa il corpo e la mente del performer in una costante ricerca dell'equilibrio.

È in questa cornice, con l'obiettivo di sperimentare una *tensione equilibrante* ricercando un *bilanciamento intenzionale* nel qui e ora del proprio contesto aziendale professionale, che i partecipanti sono stati sollecitati a confrontarsi in prima persona con la dimensione dell'equilibrio e del disequilibrio. Un equilibrio permanentemente instabile, quello esperito durante il training psicocorporeo, in grado di destrutturare dalla postura – fisica, mentale, emozionale – abituale, di portare fuori dalla zona di *comfort* e in questo modo aprire alla possibilità di incontrare le proprie paure, mentali oltreché fisiche, le resistenze e i propri limiti. Le resistenze, in una prospettiva esperienziale (Bound et alii, 1993), aprono infatti al mondo personale e in quanto tali, “rappresentano [dimensioni] significative dell'esperienza stessa di imparare [...]”. Rappresentano ‘materiale formativo’ vitale attraverso il quale passa – in termini trasformativi – la possibilità di generare apprendimenti’ (Reggio, 2014a, p. 71).

Il giocare, come si legge in *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto* (Bertolo & Mariani, 2014), favorisce l'abilità di considerare una molteplicità di fattori all'unisono: un giocatore si trova infatti sovente di fronte a scelte e decisioni da compiere, in situazioni complesse e sfidanti, in cui non può che analizzare rapidamente l'insieme di possibilità esistenti, elaborando velocemente le alternative che si presentano. In questo senso, il camminare sul filo teso se da una parte ha rappresentato la novità, la situazione spiazzante, il problema, la crisi, dall'altra è divenuta, al contempo, l'opportunità per fronteggiare un passaggio critico, in un ambiente tutelato, in cui sono stati acquisiti alcuni strumenti molto fisici – come il respiro e il rilassamento muscolare –, per cercare di essere disponibili e ricettivi anche nel disequilibrio. L'esperienza attivata, provocando uno scarto rispetto al quotidiano camminare, ha così consentito di riflettere sulle resistenze – del singolo e del gruppo – richiamando ad una metodologia di apprendimento peculiarmente esperienziale che, attraverso una continua oscillazione tra mondo interno e mondo esterno (Antonacci, 2012b), ha sollecitato a un conoscere che è un conoscere anzitutto se stessi (Reggio, 2014a).

3. Il processo: il gioco serio come pratica attiva di conoscenza

La proposta formativa ha preso avvio con un cerchio in cui, dopo una breve presentazione da parte dei conduttori e del training psicocorporeo del funambolo come metodologia di formazione per la crescita personale e professionale, ciascun partecipante è stato invitato a rappresentare in forma simbolica – mediante un disegno – la propria immagine di equilibrio, per poi presentarsi al grande gruppo attraverso il disegno realizzato. Obiettivo di questa attivazione iniziale era di promuovere una lettura non definitoria né incasellante circa l'equilibrio ma, al contrario, aperta alla pluralità dei significati e alla molteplicità degli sguardi; è stata altresì utile per esplorare l'immaginario di equilibrio che i partecipanti portavano con sé all'inizio del percorso, per valutarne poi la sua possibile trasformazione.

A seguire, nella prima parte della mattinata, sono stati proposti esercizi psicofisici, attinti dalla pratica della meditazione Zen, volti al rilassamento e all'ascolto dell'intero corpo-mente. Attivazioni queste, che richiedendo un elevato grado di concentrazione, hanno avuto come obiettivo di acquietare eventuali tensioni dei partecipanti provenienti da posture corporee e mentali faticose. L'attenzione è stata posta sul respiro e sulle singole parti del corpo al contempo, sperimentando un bilanciamento tra rilassamento e contrazione muscolare, in modo da cercare di sentire e riconoscere tutti quei muscoli che nella quotidianità vengono attivati inconsapevolmente in quanto per lo più agiti meccanicamente.

Successivamente, con l'intensificarsi di un clima di ascolto e fiducia reciproca, necessario per far sì che ciascun partecipante potesse incontrare e sperimentare limiti e paure senza sentirsi giudicato e senza timore di sbagliare, sono state proposte sequenze di esercizi psicofisici, attinti dalla disciplina del funambolismo, volte a esperire situazioni di equilibrio/disequilibrio – come il camminare a occhi chiusi per un tempo prolungato o lo stare su una gamba sola –, richiedendo al corpo-mente di disfarsi di automatismi e gesti abituali. Un esempio significativo è stato l'invito a "sezionare" in 5 passaggi il proprio modo di raggiungere la verticalità partendo da una posizione supina: l'esercizio ha portato a stare nella reiterazione di movimenti e gesti consapevolmente scelti, per allenare a ridurre lo scarto fra pensiero e azione, in quanto intensamente concentrati nel momento presente, senza preoccupazioni rivolte al passato o a impegni futuri.

Attivazioni, quelle proposte, volte a sensibilizzare l'ascolto del proprio baricentro (esercizi di centratura) e ad affinare il camminare al suolo (esercizi di radicamento), per passare, in seguito, a sperimentare la sospensione dal terreno (esercizi di espansione), provando a compiere i primi passi sul filo teso.

Nella seconda parte della mattinata, con l'obiettivo di generare il confronto e alimentare la riflessione tra i partecipanti, è stata proposta un'attività in piccoli gruppi attraverso la quale realizzare, a partire dal disegno iniziale e dagli esercizi psicofisici sperimentati, una rappresentazione corale – mediante l'utilizzo di plurimi linguaggi – dell'equilibrio. A conclusione, ci si è ritrovati in cerchio, per una condivisione dei lavori prodotti al grande gruppo. È stato questo il momento dedicato alla restituzione finale in cui, come di seguito approfondito, l'intero percorso formativo è stato risignificato da parte del gruppo e dei conduttori.

I formatori, quali facilitatori di una disposizione riflessiva (Schön, 1983; Mortari, 2003), hanno avuto in questo senso la funzione di creare le condizioni per l'emergere di un buon clima conversazionale, proponendo modalità dialogiche (Freire, 2014, 2018) capaci di promuovere nei partecipanti lo sviluppo di uno sguardo e di un sentire in profondità. Momento essenziale dedito alla rielaborazione e restituzione, tanto del singolo quanto del gruppo, azione riflessiva necessaria a far sì che l'esperienza generata dal camminare sul filo teso potesse divenire "pratica attiva di conoscenza" (Gamelli, 2009), luogo elettivo per l'elaborazione di una *conoscenza* realmente *incarnata* (Varela et alii, 1992; Ferri, 2021) perché profondamente vissuta, attraversata, interpretata e rielaborata nell'integrità di corpo, mente ed emozioni.

4. La valutazione come azione riflessiva e interpretativa

Consapevoli della durata estremamente circoscritta del percorso formativo proposto e dei limiti che questo può comportare, in quanto, come ricorda Dewey (2006), una delle caratteristiche fondanti della potenzialità educativa dell'esperienza risiede proprio nella continuità, ovvero un singolo evento – per quanto intenso e significativo – non può costituire di per sé un'esperienza, il tentativo è stato quello di provare a guardare all'esperienza come processo complesso di apprendimento che prende le forme di una progettualità intesa come capacità del soggetto di configurare la propria formazione attraverso la costruzione di ciò che non è noto (Reggio, 2014).

In questa direzione, con l'obiettivo di promuovere competenze relazionali anche di carattere dialogico, volte a indurre la costruzione di un senso condiviso da parte di tutti i soggetti coinvolti – committenza, partecipanti e formatori – circa i processi di trasformazione attivati, la valutazione ha assunto il senso di una restituzione che ha messo al centro il processo formativo stesso (Lipari, 2010).

La restituzione del percorso formativo, quale azione riflessiva e interpretativa, ha così consentito di interrogare l'esperienza fatta e i temi attraversati, permettendo di riconnettere quanto esperito con i propri vissuti, sia dal punto di vista personale che professionale, per innescare un circolo virtuoso tra azione e pensiero tale da consentire di valorizzare l'esperienza trasformandola in apprendimento (Nacamulli, 2015). In questo senso a conclusione dell'esperienza, il tentativo, da parte dei conduttori, è stato di creare le condizioni per l'instaurarsi di un clima dialogico attraverso il quale avviare insieme al gruppo un processo di codifica e decodifica (Freire, 2018), di traduzione, interpretazione e rielaborazione di significati e vissuti.

Pur nella consapevolezza che si è trattata di un'esperienza limitata a un arco temporale decisamente breve e che *“per conseguire gli obiettivi preposti sarebbe necessario un esercizio e un allenamento prolungato nel tempo”* (partecipante), i professionisti coinvolti hanno complessivamente espresso una valutazione⁹ positiva rispetto all'esperienza di gioco serio esperita, riconoscendo che si è trattato di un modo innovativo, interessante ed efficace di fare formazione, capace di andare oltre il modello tradizionale della “lezione frontale”. In questo senso, le aspettative iniziali espresse dalla committenza di *“un'esperienza che facesse capire al team che eravamo lì per fare qualcosa di differente dal solito e che testimoniassero la mia cura nei loro confronti”* (vicepresidente), e della necessità di *“creare uno stacco dall'operatività quotidiana per introdurre un clima di creatività e libertà di pensiero fuori dagli schemi”* (vicepresidente), sembrano essere state soddisfatte.

Interessante è in questo senso evidenziare come, se da una parte i formatori hanno inizialmente rilevato nei partecipanti una significativa difficoltà e resistenza ad abbandonare la sfera razionale e letterale – in particolare rispetto alla richiesta di disegnare singolarmente la propria immagine dell'equilibrio – a favore di una dimensione più intuitiva e immaginativa, dall'altra il gruppo si è in seguito mostrato disponibile ad attingere e ad avvalersi anche della sfera simbolica ed emotiva. Le rappresentazioni corali dell'equilibrio hanno infatti avuto un potere evocativo molto più denso e approfondito, rispetto a quelle esposte singolarmente, e la presentazione finale – in grande gruppo – è risultata efficace anche da un punto di vista comunicativo.

Al percorso formativo è stato rivolto un positivo interesse anche in virtù di una trasferibilità dei suoi contenuti nel contesto aziendale. Il gioco serio, portato all'interno dell'ambito organizzativo, è stato infatti riconosciuto come risorsa preziosa in quanto ha consentito di immettere, sin da subito, in un clima che *“definirei di intimità tra persone che usualmente hanno un approccio molto tecnico e funzionalistico alle relazioni”* (vicepresidente). Il vicepresidente ha in questo senso sottolineato come ci sia stata una *“inattesa condivisione molto aperta, sincera, che ha fatto emergere riflessioni personali sul senso del rincorrere obiettivi sempre più ambiziosi ma, di fondo, senza una verifica del senso di queste fatiche [...] L'utilizzo del corpo, creando una enclave di armonia con se stessi e con il gruppo, ha favorito in maniera significativa una migliore interazione tra i membri del team, generando una positiva predisposizione all'ascolto e alla capacità di accogliere anche dimensioni solitamente tenute in ombra”*. Una complicità emozionale, quella creata dal vivere un'esperienza

⁹ La valutazione è avvenuta sia in itinere (verbalmente), durante la fase dedicata al cerchio finale, sia a posteriori (in forma scritta). Per quanto concerne quest'ultima, i partecipanti sono stati invitati a esprimere, attraverso un questionario predisposto dalla committenza, il livello di soddisfazione circa l'esperienza di gioco serio svolta. Allo stesso tempo, anche la committenza, mediante un'intervista scritta predisposta dai formatori, è stata sollecitata a fornire una valutazione che si è concentrata, nello specifico, sulle seguenti dimensioni: aspettative (quali erano e se sono state soddisfatte), eventuali difficoltà incontrate durante il percorso (e in caso come sono state affrontate) e possibili aspetti inattesi generati dalla formazione (a breve e/o medio termine).

fuori dagli schemi ordinari, come può essere il camminare sul filo teso in un contesto residenziale, che ha consentito di far emergere *“tratti del comportamento inattesi. Mi hanno sorpreso persone, con cui avevo avuto rapporti solo di lavoro, che si sono aperti anche dal punto di vista umano, intimo e personale”* (vicepresidente).

Nel complesso, il gruppo ha riportato come la metodologia proposta, mediante l'utilizzo di esercizi e attivazioni a carattere ludico-corporeo, possa contribuire a favorire flessibilità e innovazione all'interno del contesto aziendale, in quanto *“il gioco aiuta a far cadere tutte quelle resistenze mentali che in genere si incontrano quando si affrontano situazioni nuove e/o imprevisti”*.

5. Conclusioni

L'esperienza di serious game qui testimoniata, come delineato in esergo, si inserisce in un più ampio disegno progettuale innestato in un gruppo di ricerca che vede nel gioco e nel giocare un linguaggio dotato di potenza trasformativa di contesti, dinamiche e relazioni, anche in ambito aziendale e organizzativo.

In questa logica formativa – in cui l'esperienza è alla base dell'apprendimento e chi impara costruisce attivamente la propria esperienza (Bound et alii, 1993; Viteritti, 2005) – il gioco serio si è tradotto nella possibilità di attingere dall'ambito del gioco e delle arti performative competenze e tecniche volte allo sviluppo di un professionista *competente a esserci* sulla scena organizzativa con tutto il proprio corpo-mente. In questo senso, l'esperienza su filo teso è divenuta contesto privilegiato per ripulire l'abituale postura – fisica, mentale ed emozionale – da tutto ciò che si dimostra superfluo – pensieri e gesti agiti inconsapevolmente –, e così intensificare la qualità della propria presenza: per essere consapevolmente presenti a sé e all'altro (soggetto, gruppo, contesto).

Come si evince dalla *“Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente”* (2018), che definisce le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità operative e atteggiamenti, la competenza è dimensione necessariamente connessa all'esperienza. È in questa prospettiva che le attivazioni e gli esercizi proposti sono andati nella direzione di predisporre un'esperienza formativa situata, volta ad alimentare competenze relazionali, comunicative e organizzative che assumono come centrale la dimensione del corpo e l'utilizzo di plurimi linguaggi. Il fare esperienza attraverso la dimensione ludica e la possibilità di avvalersi di linguaggi che non afferiscono esclusivamente alla dimensione logico-razionale, ma che si nutrono anche della dimensione corporeo-emotiva, consente infatti di valorizzare aspetti della soggettività relativi alle modalità personali di apprendere e di esercitare una competenza, aprendo, al contempo, al dialogo e allo scambio intersoggettivo.

Come il giocatore-performer è implicato in un reiterato processo di allenamento che richiede sforzo, concentrazione e rigore, per giungere a una padronanza vigile e attenta del proprio corpo-mente, analogamente chi lavora in contesti ad alta complessità, come può essere quello aziendale, sembra necessitare di competenze che si esercitano in un ascolto minuto di sé, del gruppo e del contesto, in un'attitudine concentrata e attenta, in una postura disponibile al cambiamento e aperta a uscire dagli schemi dell'agire e del pensare abituale.

Come nel gioco si affrontano sfide, spesso complesse, che sovente prevedono carichi cognitivi non indifferenti, analogamente sulla scena organizzativa quotidiana, il professionista si trova spesso nella condizione di dover gestire imprevisti e urgenze. In questo senso, le competenze sperimentate all'interno di un contesto di gioco serio – in cui la vocazione pedagogica ha costituito il focus

principale rispetto all'intrattenimento (Michale & Chen, 2005) –, si sono tradotte in un bagaglio di competenze (Benadusi & Molina, 2018) potenzialmente utili anche per chi lavora in contesti organizzativi: il camminare sul filo teso è divenuto possibilità per esercitare a trasformare le difficoltà in risorsa, per allenare a leggere nel problema la sua risoluzione, per fare dell'imprevisto una forza che non paralizza ma innesta un potenziale trasformativo, tanto a livello personale quanto collettivo e professionale (Sedano et alii, 2013; De Koven 2019; McGonigal, 2021).

Riferimenti bibliografici:

- Abt, C.C. (1975). *Serious Games*. New York: Viking Compass.
- Antonacci, F. (ed.). (2012a). *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2012b). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (ed.). (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Antonacci, F. & Schiavone, G. (ed.). (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Alschitz, J. (1998). *La grammatica dell'attore. Il training*. Milano: Ubulibri.
- Anolli, L. & Mantovani, F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.
- Attisani, A. (2012). *Logiche della performance. Dalla singolarità francescana alla nuova mimesi*. Torino: Accademia University.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di Antropologia Teatrale*. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi, L. & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Fondazione Agnelli, Bologna: Il Mulino.
- Bertolo, M. & Mariani, I. (ed.). (2014). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Milano-Torino: Pearson.
- Boldizzoni, D. & Nacamulli, R.C.D. (ed.). (2011). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*. Milano: Apogeo.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (ed.). (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham (UK) - Bristol (PA, USA): SRHE & Open University Press.
- Breuer, J. & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4 (1), 7-24.
- Brown, S. (2013). *Gioca! Come il gioco può formare la mente, aprire l'immaginazione e costruire la felicità*. Roma: Ultra.
- Capranico, S. (2011). Sessioni outdoor, teatro d'impresa ed "eventi". In D. Boldizzoni, D. & R.C.D. Nacamulli (ed.). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza* (pp. 195-217). Milano: Apogeo.
- Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cunti, A. (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- De Koven, B. (2019). *Buon Gioco. Giocare bene per vivere bene*. Trento: Erickson.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Lennart, N. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Envisioning Future Media Environments*. Conference Paper. In: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification.
- Dewey, J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donovan, L. (2012). *The Use of Serious Games in the Corporate Sector. A State of the Art Report*. Dublin: Learnovate Centre. In: https://www.learnovatecentre.org/wpcontent/uploads/2013/06/Use_of_Serious_Games_in_the_Corporate_Sector_PRINT_FINAL.pdf.
- Farnè, R., Bortolotti, A. & Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Ferri, N. (2021). *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Gamelli, I. (2015). Pedagogia del corpo. In A. Cunti, (ed.). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 178-183). Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I. (ed.). (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Cortina.
- Gamelli, I. & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Milano: Bulzoni.
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Jedlowski, P (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*. Bologna: il Mulino.
- Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Kolb, B. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lipari, D. (2010). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Lorenì, A. (2019). *Zen e Funambolismo*. Rieti: Funambolo.
- Lorenì, A (2020). *Breve corso di funambolismo per chi cammina col vento. Sette passi per attraversare la vita*. Milano: Mondadori.
- Marshall, L. (2020). *Il corpo parla. Performance ed espressività corporea*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McGonigal, J. (2021). *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Santarcangelo di Romagna (RN): Apogeo.
- Mezirow, J. (2003). *Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michael, D. & Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train and Inform*. Boston: Thomson.

- Moon, J. A. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Carocci: Roma.
- Morselli, V. (2007). *L'essere scenico. Lo Zen nella poetica e nella compagnia Abbondanza/Bertoni*. Macerata: Ephemeria Edizioni.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nacamulli, R.C.D. (2015). Teatro e adulti: l'impresa. In F. Antonacci, M. Guerra & M. Mancino (ed.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro* (pp. 127-131). Milano: FrancoAngeli.
- Petit, P. (2009). *Trattato di funambolismo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Prensky M. (2001) Digital Natives, digital immigrants. In:
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018). In:
[ur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](ur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Rago, E. (2004). *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio, P. (2014a). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Reggio, P. (2014b). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Rotondi, M. (2016). *Realizzare l'Outdoor Training. Il metodo OMT*. Genova: Edizioni EMI.
- Salen, K. (2008). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge/London: MIT Press.
- Schiavone, G. (2019). *Le radici nel cielo. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sedano, C. Islas, Carvalho, M.B., Secco, N. & Longstreet, C. Shaun (2013). Collaborative and Cooperative Games: Facts and Assumptions. *Center for Teaching and Learning Research and Publications*. 14. In: https://epublications.marquette.edu/ctl_leadership/14.
- Squire, K., & Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education, *Insight*, 3, 5-33.
- Tomassini, M. (2019). La mindfulness nella vita lavorativa: tra benessere e consapevolezza. In R.C.D. Nacamulli e A. Lazazzara, (ed.), *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo* (pp. 233-249). Borgoricco (PD): Egea.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Viteritti, A. (2005). *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*. Milano: Guerini Scientifica.
- Winnicott, D.W., (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Wolfe, J. (1997). The Effectiveness of Business Games in Strategic Management Course Work. *Simulation & Gaming*. Vol. 28, 360-376.

Zapelli, G.M. (2015). La vocazione teatrale nella formazione aziendale. In F. Antonacci, M. Guerra & M. Mancino (ed.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro* (pp.142-150. Milano: FrancoAngeli.