ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/390833781

Decostruire e ricostruire maschilità: casi studio di serious games come possibili strategia educative per promuovere la parità di genere

Article · April 2025

CITATIONS
0

READS
23

3 authors:



Alice Rizzi
University of Foggia
3 PUBLICATIONS **0** CITATIONS
SEE PROFILE



Antonino Tarantino
University of Foggia
1 PUBLICATION **0** CITATIONS
SEE PROFILE



Giusi Antonia Toto
University of Foggia
125 PUBLICATIONS **942** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Alice Rizzi on 16 April 2025.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Pedagogia delle differenza
Bollettino della Fondazione Fazio-Allmayer

http://www.pedagogiadelledifferenze.it/

Anno LIII, n. 2, luglio-dicembre 2024 – ISSN 2785-6895

A. Rizzi, A. Tarantino, G.A. Toto

Decostruire e ricostruire maschilità: casi studio di serious games come possibili strategie educative per promuovere la parità di genere

Come citare:
Rizzi A., Tarantino A., Toto G.A. (2024), *Decostruire e ricostruire maschilità: casi studio di serious games come possibili strategie educative per promuovere la parità di genere,* in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIII, 2, 71-93.

Abstract
This paper analyzes the phenomenon of hegemonic masculinity and its connections to gender-based violence, with a focus on its expression through digital media. The study stems from the need to understand how cultural constructions of masculinity foster violent behavior, especially toward marginalized groups such as women and LGBTQIA+ people. Through a brief review of the literature and analysis of concrete examples, the paper highlights how power dynamics are also expressed in virtual contexts, amplifying gender inequalities. [...]

Keywords: hegemonic masculinity, gender-based violence, digital media, serious games, social inclusion.

A. Rizzi*, A. Tarantino**, G.A. Toto***

Decostruire e ricostruire maschilità: casi studio di *serious games* come possibili strategie educative per promuovere la parità di genere

Abstract

Il presente lavoro analizza il fenomeno della maschilità egemonica e le sue connessioni con la violenza di genere, con particolare attenzione alla sua espressione attraverso i media digitali. Lo studio nasce dall'esigenza di comprendere come le costruzioni culturali della maschilità favoriscano comportamenti violenti, specialmente nei confronti di gruppi emarginati come donne e persone LGBTQIA+. Attraverso una breve revisione della letteratura e l'analisi di esempi concreti, il lavoro mette in evidenza come le dinamiche di potere si esprimano anche in contesti virtuali, amplificando le disuguaglianze di genere.

Il lavoro offre, inoltre, uno sguardo sulle rappresentazioni della maschilità nei videogiochi, con un focus sui *Serious Games* come possibili strumenti educativi utili a promuovere inclusione e consapevolezza, dimostrando come questi videogiochi possano essere utilizzati per decostruire modelli di maschilità tossiche e promuovere comportamenti positivi e inclusivi.

Le conclusioni del lavoro sottolineano l'importanza di progettare interventi educativi che combinino l'alfabetizzazione mediatica con un approccio critico alla maschilità. L'uso dei *Serious Games* si rivela ef-

* PhD Teaching & Learning Sciences / Università di Foggia; dottoranda di ricerca in Teaching & Learning Sciences, con un background formativo in Antropologia sociale e applicata, si occupa oggi di pedagogia e inclusione, il suo progetto di dottorato è volto a indagare le identità sessuali delle persone con disabilità.

** PhD Learning sciences and digital technologies / Università di Foggia, con una formazione in Scienze pedagogiche, si occupa fin dalla prima tesi di laurea di *gamification*, *Serious Games* e *Game Based Learning* come fattori di inclusione. Il suo progetto di dottorato si dedica alle potenzialità dell'utilizzo del videogioco e di elementi mutuati da esso in ambito educativo.

*** Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, dove coordina il Learning Sciences Institute, un centro di ricerca multidisciplinare che si occupa di innovazione nei processi di insegnamento e apprendimento da una prospettiva inclusiva.

ficace non solo per sensibilizzare i giocatori sui temi della violenza di genere, ma anche per fornire modelli di comportamento alternativi.
Si vuole, infine, sottolineare che un cambiamento culturale è possibile solo attraverso una profonda trasformazione delle rappresentazioni della maschilità, che tenga conto delle diversità e delle esigenze di inclusione sociale.

Parole chiave: maschilità egemonica, violenza di genere, media digitali, *serious games*, inclusione sociale.

This paper analyzes the phenomenon of hegemonic masculinity and its connections to gender-based violence, with a focus on its expression through digital media. The study stems from the need to understand how cultural constructions of masculinity foster violent behavior, especially toward marginalized groups such as women and LGBTQIA+ people. Through a brief review of the literature and analysis of concrete examples, the paper highlights how power dynamics are also expressed in virtual contexts, amplifying gender inequalities.
In addition, the paper offers a look at representations of masculinity in video games, with a focus on Serious Games as educational tools to promote inclusion and awareness, demonstrating how these platforms can be used to counter toxic masculinity and promote positive and inclusive behaviors.
The findings of the paper emphasize the importance of designing educational interventions that combine media literacy with a critical approach to masculinity. The use of Serious Games proves effective not only in raising awareness of gender-based violence issues, but also in providing alternative and positive role models.
Finally, it is intended to emphasize that cultural change is only possible through a profound transformation of representations of masculinity that takes into account diversity and the needs for social inclusion.

Keywords: hegemonic masculinity, gender-based violence, digital media, serious games, social inclusion.

1. Introduzione

La Convenzione di Istanbul del 2011 ha rappresentato un punto di svolta cruciale nella lotta contro la violenza maschile sulle donne. In un contesto più ampio, si possono evidenziare alcuni sviluppi positivi a cui questa norma si collega, come la crescente diffusione di leggi a tutela della comunità LGBTQIA+, la nascita di movimenti transfem-

ministi globali, l'attenzione crescente al linguaggio inclusivo nel dibattito pubblico e l'aumento dell'attivismo online. Parallelamente, in ambito accademico, si stanno consolidando aree di studio come i *Queer Studies* e i *Masculinity Studies* (Botto *et al*., 2022).

Negli ultimi anni, il dibattito pubblico e scientifico ha visto emergere una riflessione sempre più ampia sui processi di costruzione delle maschilità e sul loro legame con la violenza, riassunto nella cosiddetta "questione maschile" (Oddone, 2017). A partire dagli anni Ottanta, gli studi sulle maschilità hanno compiuto un lungo percorso: inizialmente, l'obiettivo era rispondere all'idea che la maschilità fosse una condizione naturale e immutabile, con un ruolo maschile stabilito come norma cui i maschi dovevano conformarsi (Pleck, 2017; Reeser, 2020). Successivamente, si è affermata la consapevolezza che l'invisibilità della maschilità fosse uno dei mezzi attraverso i quali essa manteneva il suo potere, e renderla visibile è diventato il primo passo per comprenderla (Kimmel, 1993, 2012). Si è poi giunti al concetto di "maschilità egemonica" (Connell, 2020; Messerschmidt, 2018/2022), che descrive una pluralità di maschilità, basate sul dominio degli uomini sulle donne. Parlare di maschilità egemonica implica l'utilizzo di un modello in cui il potere è l'elemento centrale nell'organizzazione del genere, non solo tra i generi, ma anche tra diverse forme di maschilità (Connell, 2020; Messerschmidt, 2018/2022). Connell, riprendendo il concetto di egemonia di Gramsci, definisce la maschilità come una pratica di genere che legittima il patriarcato e garantisce la posizione dominante degli uomini e la subordinazione delle donne (Cospito, 2016; Connell, 2020).

Nel corso degli anni Novanta, il concetto di maschilità è passato dal singolare al plurale per sottolineare non solo le sue rappresentazioni culturali (legate anche a fenomeni come i videogiochi), ma anche la sua costruzione sociale e la conseguente possibilità di essere ricostruito (Reeser, 2020).

La maschilità, considerata performativa secondo la teoria di Butler (1990/2013), non si basa su aspetti biologici come il testosterone, ma sul significato culturale attribuito a questi elementi. In altre parole, il corpo maschile non ha un significato intrinseco, ma assume senso attraverso le interpretazioni che la società gli attribuisce (Reeser, 2020). Anche se Foucault non ha elaborato i suoi modelli teorici sul potere e

il discorso direttamente riferendosi alla maschilità, questa può essere vista, in termini foucaultiani, come una costruzione discorsiva (Reeser, 2023; Foucault, 1969/2013), attraverso forme complesse di rappresentazione (Reeser, 2020).

2. Maschilità e potere: costruzioni culturali e manifestazioni di violenza

La maschilità, nella nostra società, sembra costruirsi culturalmente in stretta relazione con temi come l'uso della forza, il dominio e l'imposizione (Oddone, 2017). Molti studi evidenziano il legame storico e culturale tra maschilità e violenza (Mead, 1935/2009; Connell, 1995/1996, 2013; Kimmel, 1993, 2011, 2013; Ciccone, 2009; Bellassai, 2011), mostrando come i modelli egemonici di genere in Occidente si esprimano spesso attraverso pratiche violente (verbali, fisiche, sessuali) (Butler, 1990/2013; Borghi, 2012). La violenza viene percepita come un elemento virilizzante nella costruzione del maschile (Bellassai, 2011), fino a essere considerata un fatto naturale.

Analizzare le rappresentazioni maschili e come i modelli egemonici si evolvono tra resistenze e innovazioni può aiutare a comprendere i comportamenti violenti, che colpiscono principalmente gruppi emarginati come donne, migranti e comunità LGBTQIA+.

Alcuni studi (Oddone, 2017) hanno indagato la percezione degli uomini maltrattanti, cercando di capire come essi giustifichino socialmente e culturalmente il proprio comportamento violento. Questi atti di violenza sembrano spesso diventare automatici, radicati profondamente nella cultura, al punto che anche le strategie di contrasto, sia istituzionali che associative, spesso rivelano di appartenere allo stesso contesto simbolico in cui la violenza stessa è radicata (Oddone, 2017; Ciccone, 2009).

Oggi, la violenza maschile è vista come uno strumento di controllo generato da insicurezze o inadeguatezze legate ai ruoli sociali, piuttosto che come un "prolungamento del dominio patriarcale" (Giddens, 1992/1995). Tuttavia, il vero cambiamento potrà avvenire solo attraverso una profonda trasformazione culturale, che coinvolga tutti gli ambiti della vita sociale, a partire dall'educazione dei maschi fin dai primi anni di vita. La percezione che gli uomini hanno di sé e dei propri comportamenti è il risultato di un sistema che educa alla centralità del

maschile, e la violenza diventa così un linguaggio per affermare la propria identità di genere. In sintesi, la violenza si configura come una strategia della maschilità per mantenere il dominio di genere (Connell, 2013), storicamente usata per discriminare chiunque deviasse dalla norma eterosessuale (Oddone, 2017; Connell, 1995/1996).

Il contesto contemporaneo, caratterizzato dalla crisi del modello familiare e relazionale occidentale (Giuliani *et al*., 2014), può radicalizzare la violenza maschile ma allo stesso tempo apre spazi per nuove elaborazioni dei modelli tradizionali di famiglia, coppia e identità di genere, offrendo la possibilità di costruire modelli più inclusivi della diversità.

Nell'ambito delle scienze dell'educazione, gli studi di genere sono in continua crescita. In particolare, in pedagogia, gli studi sulle maschilità stanno emergendo come un filone di ricerca parallelo agli studi sul femminile, come già avvenuto a livello internazionale (Burgio, 2020). La riflessione critica sulle maschilità consente di affrontare la questione del genere in modo più sistemico, mostrando come le maschilità si costruiscano attraverso relazioni inter e intra-genere, con un approccio intersezionale (Crenshaw, 2019), che tenga conto delle differenze legate a classe sociale, razza, disabilità, orientamento sessuale e identità di genere. Così, la pedagogia ha recuperato il ritardo rispetto alle altre scienze sociali, che per lungo tempo si erano concentrate prevalentemente sull'educazione femminile (Botto *et al.*, 2022; Kimmel, Coston, 2018).

Esaminare i processi di costruzione delle maschilità e i contesti in cui si formano, in questo momento di crisi, significa assumersi la responsabilità di proporre politiche di prevenzione della violenza più efficaci e di offrire nuove chiavi di lettura per interpretare e trasformare i modelli che legittimano la violenza maschile sui gruppi marginalizzati.

3. Educazione e *media*: ripensare la maschilità attraverso nuovi strumenti didattici

Alla luce di quanto sinora riportato, le possibili proposte per un'inversione di tendenza, nel segno di una decostruzione dei modelli di maschilità ora dominanti, non possono non riguardare i contesti educativi: alcuni dei luoghi in cui il maschile si costruisce e riproduce. La violenza di genere, gli stereotipi di genere e le discriminazioni che sono

alla base delle disuguaglianze sociali, infatti, hanno profonde radici culturali e sono spesso trasmessi attraverso modelli educativi proposti ai giovani anche dagli insegnanti e dai media, oltre che dai genitori (Esposito *et al.*, 2024).

L'utilizzo della tecnologia, dei *media* e dei *new media*, rappresenta un'opportunità unica per affrontare le disuguaglianze, sfruttando gli strumenti con cui giovani e adolescenti interagiscono quotidianamente (ivi). Risulta dunque evidente come la progettazione di iniziative formative di alfabetizzazione digitale diventi cruciale (Buckingham, 2007) per promuovere un uso efficiente degli spazi digitali e virtuali e impartire conoscenze sui diritti e le responsabilità digitali. In tal senso, è utile richiamare il concetto, ampio e interdisciplinare, di *literacy* inteso come l'abilità di accedere, interpretare, valutare e creare messaggi attraverso vari formati di comunicazione mediale (Aufderheide, 1993). Dotare i soggetti delle competenze necessarie per interpretare criticamente i messaggi veicolati dai *media* e delle competenze utili a entrare a far parte del loro processo produttivo, è uno degli obiettivi propri della *Media Education* (Scarcelli, 2015; Morcellini, 2004). In una prospettiva che vede i *media* come potenziale risorsa per l'intervento formativo (Rivoltella, 2001), risulta dunque fondamentale un'azione di educazione contemporaneamente *ai* media, *con i* media e *per i* media, che guardi all'utilizzo di tecnologie nel contesto pedagogico non soltanto come oggetti e soggetti della cultura digitale ma anche come strumenti veicolari di culture e linguaggi (Scarcelli, 2015; Doni, 2015). L'espressione *Media Education*, infatti, indica un insieme di pratiche (e teorie) che richiedono un approccio meta-riflessivo, ovvero una prassi educativa e insieme una riflessione teorica su tale prassi (Rivoltella, 1997) mirando a fornire competenze ed *empowerment* affinché il minore sappia confrontarsi in modo critico e costruttivo con l'universo dei *media* e sappia creare da sé nuove forme espressive (Giannatelli, 2002).

Una simile prospettiva, nel segno di interventi pedagogici volti a decostruire modelli di maschilità negative, deve garantire anche che gli sforzi di educazione ai *media* non perpetuino essi stessi gli stereotipi di genere (Ringrose *et al*., 2013). Un approccio, dunque, che combini l'alfabetizzazione sui *media* con l'educazione di genere, nella consapevolezza che solo un approccio integrato può aprire la strada a un uso più consapevole dei *media* e contrastare efficacemente tutti i

meccanismi che contribuiscono a generare pratiche digitali violente, mettendo in discussione lo *status* dominante maschile (Gius, 2023). Un approccio educativo che riconosca criticamente l'uso dei *new media* come pratica sociale è essenziale per garantire un'esperienza digitale sicura per tutti (Cho *et al*., 2022; Taddeo,Tirocchi, 2014).

La comprensione della maschilità come costrutto sociale, performativo e mutevole apre nuove possibilità per l'intervento educativo. Se la maschilità è costruita attraverso pratiche sociali e culturali, allora può anche essere de-costruita e ri-costruita in modi più equi e meno violenti. Tuttavia, affrontare temi così profondamente radicati nella società richiede approcci innovativi che vadano oltre le tradizionali metodologie didattiche.

In questo contesto, emerge l'opportunità di esplorare strumenti educativi che possano coinvolgere attivamente i partecipanti in un processo di apprendimento esperienziale e riflessivo. Uno di questi strumenti, che sta guadagnando sempre più attenzione nel campo dell'educazione, è rappresentato dai *Serious Games* (SGs).

4. Il gioco è una cosa seria: il potenziale educativo dei *Serious Games*, verso nuove prospettive di inclusione e parità di genere

I *Serious Games* sono strumenti pensati per offrire un'esperienza ludica, ma progettati per perseguire obiettivi concreti, come finalità educative o lo sviluppo di specifiche competenze (Dell'Aquila *et al*., 2016). Si tratta di giochi progettati con uno scopo che si discosta dal semplice intrattenimento (Dimitriadou *et al*., 2021; Limone, Marocco, 2022), e in cui gli aspetti ludici ed educativi si bilanciano: l'aspetto giocoso e divertente, infatti, va a sommarsi al principio del *learning by doing*, rendendo l'apprendimento più esperienziale. Questo ha un'importanza non trascurabile poiché le informazioni e le sensazioni vissute in prima persona dagli studenti sono in grado di influenzare i loro processi percettivi, attentivi e mnesici, favorendo i cambiamenti comportamentali attraverso i processi di apprendimento (Barbieri *et al.*, 2021). Essi offrono l'opportunità di esercitarsi, commettere errori e riprovare, senza conseguenze nel mondo reale, consentendo agli utenti di operare in un ambiente sicuro (Marocco *et al*., 2019), attraverso l'immersione in scenari fittizi ma plausibili (Esposito *et al.*, 2024).

Proprio a partire da queste potenzialità, lo sviluppo dei *Serious Games* è stato promosso nel campo delle scienze dell'educazione (Peconio *et al*., 2022; Ragni *et al*., 2023). L'utilizzo di giochi digitali per scopi educativi prende il nome di *Game Based Learning*, uno scenario in cui i videogiochi diventano strumento attraverso cui stimolare e supportare efficacemente i processi di apprendimento (Gee, 2009; Kahn, 2021); in particolare il processo di *gamification* si è dimostrato efficace nell'aumentare la motivazione all'apprendimento (Werbach, Hunter, 2012). I SGs rappresentano dunque una combinazione di successo tra l'apprendimento interattivo *learning by doing* (Dewey, 1938/1967) e la *gamification* (Basten, 2017; Hamari *et al*., 2014). A differenza di quest'ultima, però, che si basa sull'assegnazione di punti o sul raggiungimento di obiettivi specifici (Vlachopoulos, Makri, 2017), i SGs sono veri e propri giochi con cui gli utenti interagiscono e si divertono.

Nel 1973, dopo sette anni di studi continui e oltre 150 pubblicazioni, Livingston e altri ricercatori (1973) dimostrarono che i SGs rappresentano un metodo efficace per insegnare competenze e contenuti. Connolly e collaboratori (2012) hanno raccolto dati empirici da esperimenti pratici, evidenziando come il *Game Based Learning* (GBL) possa influenzare significativamente la percezione, le capacità cognitive, il comportamento, la gestione emotiva e la motivazione dei giocatori.

L'uso dei SGs con i giovani può aumentare la loro consapevolezza su alcune tematiche delicate, è noto infatti il loro effetto positivo in ambito affettivo (Connolly *et al*., 2012; Argasiński, Wegrzyn, 2019) e nello sviluppo dell'empatia (Ponticorvo *et al*., 2022).

Date queste premesse, sembra ragionevole chiedersi se i SGs possano essere uno strumento utile anche per promuovere modelli di maschilità non nocive, sane relazioni di genere e favorire il benessere psico-sociale tanto degli uomini quanto (soprattutto) delle donne (Esposito *et al*., 2024). Essi sono già stati utilizzati per potenziare l'educazione alla parità di genere (Barrera *et al.*, 2020) e secondo alcuni studi (Peconio *et al*., 2022) i *Serious Games* possono essere utilizzati nei settori della vita sociale col fine di promuovere inclusione e capacità comunicative in soggetti (o gruppi) maggiormente esposti a dinamiche di marginalità.

I SGs offrono, inoltre, un ambiente interattivo e coinvolgente in cui

i partecipanti possono esplorare, sperimentare e riflettere su concetti complessi (come l'identità di genere, le dinamiche di potere di genere e le alternative ai modelli tradizionali). Dunque, è possibile ipotizzare che l'aspetto ludico dei SGs possa rendere più accessibili e meno minacciosi temi che altrimenti potrebbero essere percepiti come controversi o difficili da affrontare, specialmente tra i giovani.

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda le emozioni: durante il gioco si provano molte emozioni (rabbia per un livello non superato, paura di perdere, tristezza nel fallire, felicità di vincere) e giocare, soprattutto se in compagnia di altri giocatori, ad esempio in un contesto scolastico, insegna a cooperare con i compagni di gioco verso un obiettivo specifico, come affrontare il fallimento e la sconfitta o esprimere i propri sentimenti nel modo più adeguato. Giocando insieme i bambini imparano la negoziazione (Toto, 2019), a distinguere tra sé e non-sé (Winnicott, 1971/1974).

Questi strumenti didattici possiedono, dunque, la potenzialità di modificare i comportamenti, gli atteggiamenti e le abitudini dei discenti applicandosi non solo alle discipline curriculari ma anche all'educazione emotiva e socio-relazionale (Limone, Marocco, 2022).

In questo contesto, i *Games for Change* rientrano in un ambito di ricerca specifico che mira a promuovere cambiamenti positivi nella società, utilizzando diverse strategie persuasive per generare un impatto reale (Peconio *et al*., 2022). Da qui nasce la domanda di ricerca che guida questo studio: in contesti educativi dove alcuni individui o gruppi di individui possono sentirsi emarginati o subire forme di violenza maschile, quale potrebbe essere l'effetto dell'utilizzo di *Serious Games* costruiti *ad hoc*, nel migliorare i livelli di inclusione e promuovere ambienti educativi più equi? In particolare, ci si chiede quale impatto i SGs possono avere non solo sui livelli di inclusività negli ambienti educativi, ma anche nel promuovere alternative positive alle costruzioni tradizionali e negative della maschilità egemone, offrendo la possibilità di sperimentare modelli di comportamento e relazioni più aperti, rispettosi e paritari. Nel prossimo paragrafo seguirà una breve rassegna di alcuni *Serious Games* presi in esame come casi studio. Questi si sono dimostrati strumenti particolarmente utili nei contesti in cui sono stati sperimentati e rappresentano, a parere di chi scrive, uno stimolo per futuri approfondimenti sul tema.

5. *Serious games* e videogiochi per contro-rappresentare la maschilità

Il mondo dell'intrattenimento videoludico è stato concepito dall'immaginario comune, fino al passato recente, come indissolubilmente legato alla dimensione maschile, tuttavia, i dati raccolti da diversi studi confermerebbero un generale incremento delle giocatrici di genere femminile. Ad esempio, secondo il documento "All about video games: culture, creativity, technology, european key facts 2023"[1] a cura dell'*European Games Developer Federation*, la percentuale delle videogiocatrici europee si attesta sul 43,5%, mentre in un report pubblicato dall'*Entertainment Software Association*, dal titolo "*Essential facts about the U.S. videogame industry 2024*"[2], emerge che il 46% dei giocatori americani è di genere femminile. Numeri questi che, se da un lato confermano la prevalenza maschile nella fruizione del *medium* videoludico, dall'altro testimoniano comunque una forte componente di giocatrici, che tuttavia ricevono quasi sempre una rappresentazione insufficiente e, nel peggiore dei casi, denigratoria. Per decenni gli sviluppatori di videogiochi, in prevalenza maschi bianchi eterosessuali cisgender, hanno realizzato prodotti pensati per un'utenza rigorosamente maschile (Alteri *et al*., 2024). Ancora oggi il percorso volto alla demolizione della cultura della maschilità nociva nel mondo dei videogiochi presenta notevoli resistenze, ma le difficoltà non hanno impedito alle sviluppatrici e alle giocatrici di rivendicare il proprio posto nella realizzazione e fruizione del *medium* videoludico. Questo, negli ultimi decenni è passato dall'essere un fenomeno di nicchia a divenire parte integrante della cultura popolare, capace di influenzare positivamente e negativamente i suoi fruitori; per questa ragione, quella della maschilità definita "tossica" radicata nel mondo dei videogiochi rappresenta una vera e propria sfida educativa e sociale, che può essere affrontata mediante l'impiego di diversi strumenti, tra cui i *Serious Games*, videogiochi che si servono della motivazione intrinseca generata dalle attività ludiche per attivare processi educativi. Questi, essendo videogiochi a tutti gli effetti, hanno il vantaggio di

[1] www.videogameseurope.eu/publication/2023-video-games-european-key-facts/

[2] www.theesa.com/resources/essential-facts-about-the-us-video-game-industry/2024-data/

utilizzare un *medium* familiare al giocatore, pertanto, se adeguatamente progettati, possono fungere da veri e propri strumenti di supporto potenzialmente utili a costruire il cambiamento sociale.

5.1 *Breakaway: un serious game per prevenire la violenza di genere*

Un esempio in grado di dimostrare il potenziale dell'utilizzo dei SGs per far fronte alle sfide educative sinora esposte è quello di *Breakaway*, un *Serious Game*, della categoria dei *Games For Change* concepito per sensibilizzare le nuove generazioni alla comprensione del problema della violenza contro le donne cercando di proporre nuovi schemi comportamentali (Wang *et al*., 2019), sviluppato dal *Champlain College Media Center*, sponsorizzato dall'*United States Population Fund*.

Il gioco è stato testato in diversi campi, tra i giovani, e trae fondamento dalla metodologia dello scrittore e produttore Miguel Sabito che, ispirato dai paradigmi alla base dell'intrattenimento educativo mediatico, ha ideato e consolidato un preciso *framework* in grado di presentare agli spettatori paradigmi comportamentali virtuosi (incarnati in genere nel protagonista) disincentivando quelli distruttivi (ivi). Il titolo, a metà fra un gioco di calcio ed un *rpg* (*roleplay game*), mette l'utente nei panni di un ragazzo appena entrato in una squadra locale, mettendolo in condizione di interagire con gli altri personaggi attraverso tredici scenari di gioco. Lo scopo del gioco è quello di rendere il personaggio giocante un calciatore provetto ma tale obiettivo sarà raggiungibile soltanto se, durante le parti narrative presenti nei vari capitoli, il giocatore sceglierà di adottare comportamenti virtuosi, schierandosi contro gli episodi di bullismo e violenza di genere. La difficoltà dei minigiochi di *Breakaway* aumenta in base alle scelte comportamentali negative del giocatore, dunque non è possibile completare il gioco se il comportamento adottato durante la partita è stato violento, misogino o discriminante. Il gioco è stato testato nel 2013 da 116 ragazzi in un campo ricreativo giovanile di El Salvador, in America centrale, località contrassegnata da una vera e propria emergenza legata alla violenza di genere e ai femminicidi; la maggior parte dei soggetti proviene da due gruppi del campo, quello mattutino e quello pomeridiano ed è composta da 83 partecipanti di età media di 12 anni, di cui 40 ragazzi, 29 ragazze e 14 non identificati. I 33 soggetti restanti invece provengono dai campi dell'Università di Sonsonate, tuttavia

sebbene questi ultimi abbiano partecipato a parte delle attività proposte non è stato possibile inserirli come gruppo di controllo a causa delle risposte da loro fornite, che risultano illeggibili o incomplete. Le sessioni di gioco sono state affiancate da attività di scrittura e disegno, in maniera tale da raccogliere le impressioni dei partecipanti (Wang *et al*., 2019). Infine è stato chiesto ai partecipanti di valutare l'esperienza del campo con una scala da 1 a 5 ed il risultato è stato altamente positivo, con una media di 4.9, e l'utilizzo di *Breakaway* da parte dei partecipanti ha prodotto risultati interessanti nel campo della sensibilizzazione riguardo le tematiche della violenza di genere. Nelle riflessioni postume alle sessioni di gioco il 93.4% è riuscito a riconoscere Tal, il personaggio abusivo del gioco, come "cattivo" ed "egoista". Inoltre il 93.7% dei partecipanti è riuscito a riconoscere i sentimenti provati da Hanna, personaggio femminile del gioco ripetutamente trattata male da Tal, mostrando empatia nei suoi confronti.

5.2 *Uso della narrazione interattiva per contrastare la discriminazione di genere*

Un altro esempio interessante di come videogiochi e *Serious Games* possano fungere da strumento di supporto, potenzialmente utile al contrasto alla discriminazione basata sull'identità di genere e sull'orientamento sessuale, proviene dall'analisi dell'esperienza di due *game based activities* svolte dalla dott.ssa Samantha Allen, della Elmore University. La prima ha avuto come oggetto il *testing* da parte della classe di tre SGs aventi come tema le difficoltà legate alle esperienze di vita di una persona transgender, *Dys4ia*, *Lim* e *Mainichi*, a cui è seguito un momento collettivo di riflessione. La seconda invece ha utilizzato un normale videogioco concepito per il mercato *mainstream*, *Halo*, per creare spunti di riflessione sul paradigma dell'intersezionalità (Allen, 2014). Il primo dei titoli presi in considerazione, *Dys4ia* (Fig. 1), è un'esperienza videoludica autobiografica, in quanto ripercorre i sentimenti ed i pensieri di Anna Anthropy's durante il percorso di affermazione di genere. Attraverso scenari della durata di una manciata di secondi il gioco immerge l'utente in diversi episodi facenti parte del vissuto di Anna, allo scopo di trasmettere al giocatore i sentimenti di inadeguatezza e frustrazione provati dall'autrice durante il suo percorso. *Lim*, sviluppato da Merritt Kopas, ha l'obiettivo di far vivere al giocatore, tramite una metafora visiva, le violenze subite dai

gruppi marginalizzati e, come afferma lo stesso autore, non si riferisce solo alla comunità *queer*, ma a tutta la gente che vive sulla propria persona questo tipo di esperienze (ivi). Il personaggio giocante impersona un soggetto non conforme agli standard tipici della società in cui vive, che per far fronte all'ostilità della comunità ha come unica arma la mimetizzazione, pratica che però risulta a lungo andare lesiva per il suo stato emotivo e mentale. Il terzo *Serious Game* preso in considerazione, *Mainichi* (Fig. 2), è un gioco di ruolo creato da Betty Brice, in cui il giocatore vivrà uno spaccato di un paio d'ore della vita della protagonista omonima di Brice, donna transgender che si appresta a prendere un semplice caffè con un'amica.

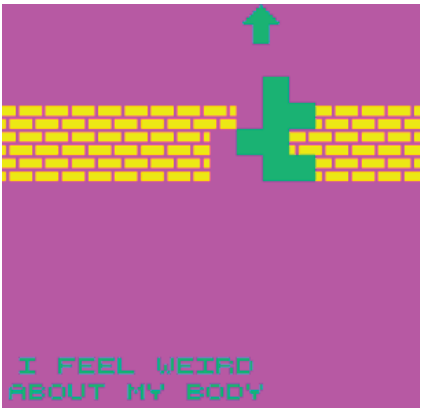


Fig. 1: *Dys4ria*



Fig. 2: *Mainichi*

Successivamente è stato tenuto un momento dialogico riguardante la sessione di gioco dei titoli sopracitati che, descrive Allen (2014), ha portato molti studenti a riflettere sia sulla situazione di una persona che sta vivendo forte disagio che su tutte le piccole e grandi violenze che quotidianamente le persone appartenenti alla comunità *queer* sono costrette a subire. Le componenti narrative presenti in *Dys4ia*, *Lim* e *Mainichi* utilizzano i criteri alla base del *digital storytelling*, tecnica volta a veicolare messaggi raccontando storie attraverso i *media* digitali (Lambert, 2013), aggiungendo però all'esperienza la dimensione dell'interattività (Miller, 2019).

5.3 *Esplorare la teoria dell'intersezionalità attraverso Halo*

La seconda attività proposta da Allen non include alcun *Serious Game*, bensì un videogioco ideato e progettato per il mercato *mainstream*: *Halo*. Tramite una sessione di gioco, Allen vuole insegnare ai suoi studenti la teoria dell'intersezionalità. Il gioco presenta un sistema di regolazione della difficoltà assai specifico, in grado di regolare le voci di difficoltà spiegando come queste si collaborino e si intreccino per rendere arduo il compito al giocatore, proprio come nella teoria dell'intersezionalità, ogni genere di discriminazione alimenta le altre, non agendo in maniera parallela bensì tragicamente sinergica (Crenshaw, 2019).

Attraverso l'uso delle *Game Based Teaching Activities* di Allen possiamo osservare un perfetto esempio non solo del possibile utilizzo dei SGs come strumento in grado di supportare la lotta agli stereotipi di genere, ma anche del potenziale uso laboratoriale di un videogioco nato e concepito per il mercato globale come *Halo* per enucleare concetti complessi come quelli legati alla teoria dell'intersezionalità.

5.4 *Jesse: un videogioco per costruire l'affettività*

L'ultimo SG analizzato in questo elaborato si intitola *Jesse*, titolo creato con lo scopo di incrementare la reattività cognitiva ed affettiva nei confronti delle persone che subiscono violenza da parte del partner (IPV). L' efficacia del titolo è stata testata in una ricerca promossa dall'Università di Huddersfield (Boduszek *et al.*, 2019), uno studio clinico randomizzato condotto in sette scuole nel contesto specifico delle isole Barbados. Il gioco è stato testato su un campione di 172 individui fra bambini e ragazzi, tra i 9 e i 17 anni provenienti da tre scuole pri-

marie, due scuole secondarie e due scuole governative delle isole Barbados, ovvero scuole riservate a giovani che hanno compiuto crimini di varia natura. Il tipo di studio effettuato è stato lo studio clinico randomizzato (*randomized controlled trial*), il campione analizzato è composto da 83 donne e 87 uomini, provenienti in maggioranza dalle zone rurali delle Barbados. Il campione è stato diviso in due gruppi, gruppo sperimentale e gruppo di controllo ed al primo è stato fatto giocare *Jesse* per una durata di cinque giorni. La raccolta dati è stata effettuata in tre momenti, prima di iniziare la sessione di gioco del primo giorno, subito dopo di essa e dopo sette giorni dal primo approccio col titolo. I risultati indicano che il gruppo sperimentale ha registrato una responsività affettiva maggiore rispetto al gruppo di controllo nei confronti delle vittime di IPV, mentre non viene registrata differenza riguardante la responsività cognitiva.

I casi presi in considerazione mostrano che videogiochi e *Serious Games* possono potenzialmente svolgere da prezioso strumento di supporto sia per la sensibilizzazione delle persone riguardo le contemporanee sfide educative che per la promozione di comportamenti positivi. È importante tuttavia precisare che l'utilizzo dei *Serious games* e dei giochi commerciali in contesti educativi non è esente da criticità. L'intrattenimento videoludico, facendo leva sulla motivazione, può essere stimolante ma se non adeguatamente monitorato può compromettere la carriera scolastica e lavorativa (Ogletree, Drake, 2007), sfociando in alcuni casi nella dipendenza (Mohammad *et al.*, 2023). L' utilizzo di videogiochi commerciali eccessivamente violenti, inoltre, può contribuire ad un incremento dei comportamenti aggressivi da parte degli utenti (Anderson, Bushman, 2001). Per questo motivo, in fase di sperimentazione è dunque necessario e imprescindibile tenere conto di tali fattori di rischio.

6. Conclusioni

In conclusione, questo lavoro intende proporre che l'utilizzo di *Serious Games* in contesti educativi possa rappresentare un'opportunità significativa per affrontare le problematiche legate a quella che viene comunemente chiamata "maschilità tossica" e alla violenza di genere, fornendo alternative positive ai tradizionali modelli di comportamento. L'uso di questi strumenti digitali nei contesti educativi può permettere

non solo di sensibilizzare i giovani giocatori sui temi della violenza e dell'inclusione, ma anche di offrire loro la possibilità di sperimentare nuovi paradigmi comportamentali basati sul rispetto e sulla parità di genere. Il videogioco, parla linguaggi già introiettati dai videogiocatori stessi, pertanto può rivelarsi uno strumento potenzialmente in grado sia di fungere da supporto volto alla decostruzione dei pregiudizi che da decenni tendono a concepire il mondo videoludico come uno spazio esclusivamente dedicato al maschio bianco eterosessuale cisgender, sia a rendere le nostre società più aperte ed inclusive.

I due *Games for Change* presentati esemplificano, anche se non esaustivamente, l'efficacia dei *Serious Games* nel promuovere comportamenti inclusivi e ridurre lo stigma, stimolando riflessioni critiche su identità e dinamiche di potere.

Tuttavia, nonostante gli organismi internazionali (Unesco, UE, Ofcom ecc…) l'abbiano inserita all'interno delle loro agende (Ranieri, 2010), e nonostante le pratiche basate sull'utilizzo della tecnologia della comunicazione si stiano sempre più diffondendo nelle scuole, la *Media Education* incontra ancora resistenze e preoccupazioni, soprattutto nel contesto della formazione docenti e all'interno di quell'istituzione che dovrebbe "mediare i media" (Ottaviano, 2001; Scarcelli, 2015). La scuola italiana non è ancora sufficientemente preparata in merito alla cultura mediale, al suo interno anzi prevale ancora una condizione "*off line*" (Calvani, 2013). Già nel 2000 Gianna Cappello aveva individuato tre grandi limitazioni nell'introduzione della *media education* nella scuola italiana: la non sistematicità, la non organicità e la scarsa interdisciplinarità (Cappello, 2000; Doni, 2015). Inoltre, se da un lato gli esempi riportati forniscono una solida base per comprendere le potenzialità degli strumenti digitali in campo educativo, dall'altro evidenziano un grande divario riguardo le specifiche applicazioni di questi strumenti sul tema delle discriminazioni di genere e delle maschilità definite "tossiche". Colmare questo vuoto nella ricerca futura contribuirà non solo a una comprensione più completa dell'impatto dei SGs nella didattica, ma aprirà anche la strada a interventi più mirati e inclusivi, in linea con le diverse esperienze di genere. La ricerca futura dovrebbe mirare a sviluppare interventi che affrontino esplicitamente le sfide uniche del benessere affrontate dagli individui in tutto lo spettro di genere (Esposito *et al*., 2024) al fine di migliorare

l'efficacia e l'inclusività degli strumenti digitali per la promozione di modelli di genere non discriminanti. Per ottenere un cambiamento culturale duraturo, è necessario sviluppare interventi educativi che integrino l'alfabetizzazione mediatica con una riflessione profonda sulla costruzione delle maschilità. Solo attraverso la trasformazione delle rappresentazioni culturali della maschilità si potrà aspirare a una società più inclusiva e rispettosa delle diversità.

Infine, le riflessioni proposte aprono la strada a ulteriori e più approfondite ricerche sull'integrazione di strumenti digitali in nuove strategie educative, con l'obiettivo di ridefinire le rappresentazioni delle maschilità in senso critico e promuovere il contrasto, non solo alla violenza di genere ma anche ad altre forme di esclusione sociale.

Bibliografia

– Allen S. L. (2014), *Video games as feminist pedagogy*, in "Loading: The Journal of the Canadian Games Association", Special Issue: *Feminists In Games*, 8 (13), 61-80.
– Alteri F., Malgieri F., Pilla F., Toniolo F. (2024), *Game GPT: ridefinire il futuro del gaming: l'impatto dei large language models*, Milano, Ledizioni.
– Anderson C.A., Bushman B.J. (2001), *Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature*, in "Psychological science", 12 (5), 353-359.
– Argasiński J.K., Wegrzyn P. (2019), *Affective patterns in serious games*, in "Future Generation Computer Systems", 92, 526-538.
– Aufderheide P. (1993), *A report of the national leadership conference on media literacy*, Aspen Institute, Communications and Society Program, Washington (DC).
– Barbieri G.G., Barbieri R., Capone R. (2021), *Serious Games in High School Mathematics Lessons: An Embedded Case Study in Europe*, in "Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education", 17 (5).
– Barrera Yañez A.G., Alonso-Fernandez C., Fernandez Manjón B. (2020), *Review of serious games to educate on gender equality*, in *Proceedings of the Eighth International Conference on*

Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca, University of Salamanca.
– Basten D. (2017), *Gamification*, in "IEEE Software", 34 (5), 76-81.
– Bellassai S. (2011), *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Roma, Carocci.
– Boduszek D., Debowska A., Jones A.D., Ma M., Smith D., Willmott D., Trotman Jemmott E., Da Breo H., Kirkman G. (2019), *Prosocial video game as an intimate partner violence prevention tool among youth: A randomised controlled trial*, in "Computers in Human Behavior", 93, 260-266.
– Borghi L. (2012), *In the archive of queer politics: Adrienne Rich and Dionne Brand Listening for Something*, in *World Wide Women. Globalizzazione, Generi, Linguaggi*, vol. 4, Selected Papers, a cura di L. Ellena *et al.*, Torino, Cirsde.
– Botto M., Burgio G., Poggio B., Sarti R., Casadei T. (2022), *Gli studi di genere in Italia: passato, presente e futuro di una sfida ancora aperta*, in "AG About Gender-International Journal of Gender Studies", 11 (21), 295-345.
– Buckingham D. (2007), *Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet*, in "Research in Comparative and International Education", 2 (1), 43-55.
– Burgio G. (2020), *Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 12 (20), 27-42.
– Butler J. (1990), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York (NY), Routledge (trad. it. *Questionedi genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2013).
– Calvani A. (2013), *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Roma, Carocci.
– Cappello G. (2000), *Media Education: fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, in "Note di PG", 2/2000.
– Cho H., Cannon J., Lopez R., Li W. (2022), *Social Media Literacy: A Conceptual Framework*, in "New Media & Society", 26 (2), 941-960.
– Ciccone S. (2009), *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Torino, Rosenberg & Sellier.
– Connell R.W. (1995), *Masculinities*, Berkeley (CA), University of

California Press (trad. it. *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1996).
– Connell R. (2013), *Uomini, maschilità e violenza di genere*, in S. Magaraggia, D. Cherubini (a cura di), *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile*, Milano, Utet.
– Connell R.W. (2020), *Masculinities*, New York (NY), Routledge.
– Connolly T.M., Boyle E.A., MacArthur E., Hainey T., Boyle J.M. (2012), *A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games*, in "Computers & Education", 59 (2), 661-686.
– Cospito G. (2016), *Egemonia/egemonico nei "Quaderni del carcere" (e prima)*, in "International Gramsci Journal", 2 (1), 49-88.
– Crenshaw K. (2019), *"Difference" through intersectionality*, in S. Arya, A. Singh Rathore (eds.), *Dalit Feminist Theory*, New Delhi, Routledge India.
– Dell'Aquila E., Marocco D., Ponticorvo M., Di Ferdinando A., Schembri M., Miglino O. (2016), *Educational games for soft-skills training in digital environments: New perspectives*, Berlino, Springer.
– Dewey J. (1938), *Experience And Education*, New York (NY), Macmillan Company (trad. it. *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967).
– Dimitriadou A., Djafarova N., Turetken O., Verkuyl M., Ferworn A. (2021), *Challenges in serious game design and development: Educators' experiences*, in "Simulation & Gaming", 52 (2), 132-152.
– Doni T. (2015), *Dalla media education alle new media education*, in "Cinema e Dintorni", Milano, 185-197.
– Esposito C., Sulla F., Toto G.A., Berardinetti V., Lavanga A., Savino F.P., Iuso S., Logrieco M.G.M., Ascorra Costa M.E.P. (2024), *Promoting Well-Being from a Gender Perspective: A Systematic Review of Interventions Using Digital Tools and Serious Games*, in "Behavioral Sciences", 14, 1052.
– Foucault M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard (trad. it. *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Milano, BUR, 2013).
– Gee J.P. (2009), *Deep learning properties of good digital games: How far can they go?*, in U. Ritterfeld, M. Cody, P. Vorderer (eds.), *Serious games: mechanisms and effects*, London, Routledge.

– Giannatelli R. (2002), *Media Education*, in F. Lever, P.C. Rivoltella, A. Zanacchi (a cura di), *La Comunicazione*. *Dizionario di scienze e tecniche*, Roma, Elledici-Rai-Eri-Las.
– Giddens A. (1992), *The Transformation of Intimacy. Sexuality Love and Eroticism in Modern Societies*, Cambridge, Polity Press (trad. it. *La trasformazione dell'intimità. Sessualità amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna, Il Mulino, 1992).
– Giuliani G., Galetto M., Martucci C. (a cura di) (2014), *L'amore ai tempi dello tsunami. Affetti, sessualità, modelli di genere in mutamento*, Verona, Ombre Corte.
– Gius C. (2023), *(Re)thinking gender in cyber-violence. Insights from awareness-raising campaigns on online violence against women and girls in Italy*, in "Media Education", 14 (2), 95-106.
– Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. (2014), *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*, in "2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences", 3025-3034, IEEE.
– Kahn M.A. (2021), *COVID-19's impact on higher education: A rapid review of early reactive literature*, in "Education Sciences", 11 (8), 421-435.
– Kimmel M.S. (1993), *Invisible Masculinity*, in "Society", 30 (6), 28-35.
– Kimmel M.S. (2011), *The Gendered Society*, Oxford - New York (NY), Oxford University Press.
– Kimmel M.S. (2012), *The History of Men: Essays on the History of American and British Masculinities*, Albany (NY), State University of New York Press.
– Kimmel M.S. (2013), *Che cosa c'entra l'amore? Stupro, violenza domestica, e costruzione dell'uomo*, in S. Magaraggia, D. Cherubini (a cura di), *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile*, Milano, Utet.
– Kimmel M.S., Coston B.M. (2018), *Seeing privilege where it isn't: Marginalized masculinities and the intersectionality of privilege*, in M.S. Kimmel, B.M. Coston (eds.), *Privilege*, New York (NY), Routledge.
– Kolb D.A. (2014), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River (NJ), FT Press.

– Lambert J. (2013), *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, New York (NY), Routledge.
– Limone P., Marocco D. (2022), *Introduzione*, in "Nuova Secondaria", 2, XL, 151-156.
– Livingston S., Coleman J., Kidder S., Fennessey G. (1973), *The Hopkins Game Program: Final Report on Seven Years of Research*, in Johns Hopkins University, Center for Social Organization of School, report n. 155, Baltimore (MD), Hopkins Press.
– Marocco D., Dell'Aquila E., Zurlo M.C., Vallone F., Barajas M., Frossard F., Di Ferdinando A., Di Fuccio R., Lippens M., Van Praag L., Protopsaltis A., Swertz C., Arslan P.Y., Mazzucato A. (2019), *Attain Cultural Integration through Teachers' Conflict Resolution Skills Development: The ACCORD Project*, in "Qwerty-Open Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education", 14, 11-30.
– Mead M. (1935), *Sex and Temperament in three primitive societies*, (trad. it. *Sesso e temperamento*, Milano, Il Saggiatore, 2009).
– Messerschmidt J.W. (2018), *Hegemonic Masculinity Formulation, Reformulation, and Amplification*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield (trad. it. *Maschilità egemone: Formulazione, riformulazione e diffusione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2022).
– Miller C.H. (2019), *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*, Boca Raton, CRC Press.
– Mohammad S., Jan R.A., Alsaedi S.L. (2023), *Symptoms, Mechanisms, and Treatments of Video Game Addiction*, in "Cureus", 15 (3).
– Morcellini M. (a cura di) (2004), *La scuola della modernità*, Milano, FrancoAngeli.
– Oddone C. (2017), *"Tutti gli uomini lo fanno": Il ruolo della violenza nella costruzione sociale della maschilità: il punto di vista dei maltrattanti*, in "AG About Gender - International Journal of Gender Studies", 6 (11), 74-97.
– Ogletree S.M., Drake R. (2007), *College Students' Video Game Participation and Perceptions: Gender Differences and Implications*, in "Sex Roles. A Journal of Research", 56 (7-8), 537-542.
– Ottaviano C. (a cura di) (2001), *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*, Milano, FrancoAngeli.

– Peconio G., di Furia M., Lombardi D., Toto G. A., Limone P. (2022), *Educational and Didactic Use Of Serious Games: Applications In Contemporary Social Life Settings*, in "Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics", 6 (1).
– Pleck J.H. (2017), *Foreword: A Brief History of the Psychology of Men and Masculinities*, in R.F. Levant, Y.J. Wong (eds.), *The Psychology of Men and Masculinities*, Washington (DC), American Psychological Association.
– Ponticorvo M., Dell'Aquila E., Di Fuccio R. (2022), *Hyper-Activity Books and Serious Games: How to Promote Experiential Learning Beyond Distance*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 19 (17), 11132.
– Ragni B., Toto G.A., di Furia M., Lavanga A., Limone P. (2023), *The Use of Digital Game-Based Learning (DGBL) in Teachers' Training: A Scoping Review*, in "Frontiers in Education", 8, 1092022.
– Ranieri M. (2010), *La media literacy nei documenti dell'Unione Europea*, in "Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche", 1 (1).
– Reeser T.W. (2020), *Concepts of Masculinity and Masculinity Studies*, in S. Horlacher (ed.), *Configuring Masculinity in Theory and Literary Practice*, Leiden, Brill.
– Reeser T.W. (2023), *Masculinities in Theory: An Introduction*, Hoboken (NJ), John Wiley & Sons.
– Ringrose J., Harvey L., Gill R., Livingstone S. (2013), *Teen Girls, Sexual Double Standards and 'Sexting': Gendered Value in Digital Image Exchange*, in "Feminist Theory", 14 (3), 305-323.
– Rivoltella P.C. (1997), *Mass media, educazione, formazione*, in L. Masterman (a cura di), *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola.
– Rivoltella P.C. (2001), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci.
– Scarcelli C.M. (2015), *Giovani sguardi sulla media education*, in "Mediascapes journal", 5, 164-177.
– Taddeo G., Tirocchi S. (2014), *Networked families: Media e social nelle relazioni familiari*, in G. Greco (a cura di), *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di social network*, Milano, FrancoAngeli.
– Toto G.A. (2019), *Expertise docente : teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*, Milano, FrancoAngeli.

– Vlachopoulos D., Makri A. (2017), *The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review*, in "International Journal of Educational Technology in Higher Education", 14 (1), 1-33.
– Wang H., Choi J.H., Wu Y., DeMarle A. (2019), *BREAKAWAY: Combating violence against women and girls through soccer video game and youth camps*, in "Health & New Media Research", 3 (2), 21-46.
– Werbach K., Hunter D. (2012), *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Philadelphia (PA), USA, Wharton Digital Press.
– Winnicott D.W. (1971), *Playing and Reality*, London, Tavistock (trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974).

Sitografia

– 2023 All About videogames - European Key Facts, (n.d.). Retrived October, 2024 from https://www.videogameseurope.eu/publication/2023-video
– 2024 Essential Facts About the U.S. Video Game Industry, (n.d.). Retrieved October 2024 from https://www.theesa.com/resources/essential-facts-about-the-us-video-game-industry/2024-data/
– Cambridge dictionary, (n.d.). Retrieved October 2024 from https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/misgender

View publication stats