

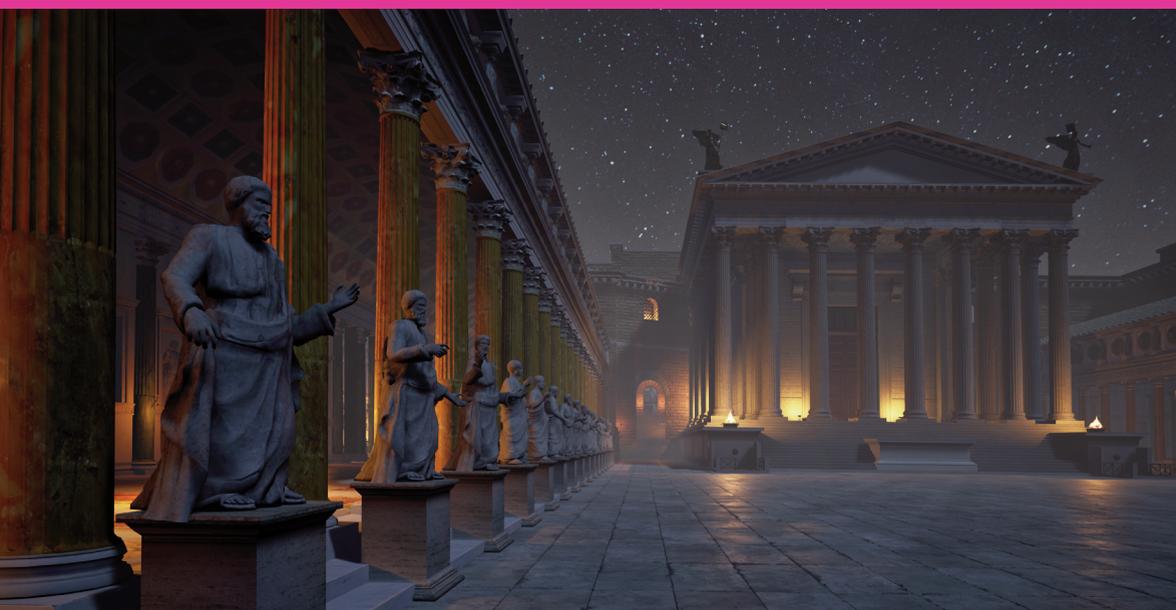
# Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale

a cura di *Sofia Pescarin*



**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS *Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi*





***Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi***  
***Collana diretta da Ivo Mattozzi e Chiara Panciroli***

Come rendere tutti i cittadini consapevoli dell'importanza del patrimonio culturale nella vita comunitaria e della necessità della sua tutela e valorizzazione? Per dare una risposta a questo emblematico e complesso interrogativo, la collana raccoglie gli studi di settore e le ricerche integrate sull'educazione al patrimonio, sulla didattica museale e sulla formazione dei saperi. È attraverso l'analisi puntuale e critica di questi ambiti che si ridefiniscono nuove linee di studio e di sperimentazione, con una particolare attenzione rivolta ai diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nello specifico, la collana intende approfondire, all'interno del dibattito internazionale, i seguenti aspetti:

- il raccordo tra epistemologia, metodologia d'insegnamento, struttura della conoscenza e curriculum verticale;
- la ricerca mediante lo studio delle fonti, l'esplorazione delle opere, degli oggetti e dei reperti, più in generale dei beni culturali tangibili e intangibili, in ambito storico, artistico e scientifico;
- la mediazione attraverso un utilizzo didattico dei patrimoni culturali, secondo una prospettiva interdisciplinare, interculturale e di innovazione tecnologica, che vede il laboratorio nella scuola e nel museo come spazio e metodologia per l'immersione conoscitiva.

La ricerca si svolge connettendo le riflessioni teoriche alle sperimentazioni didattiche degli insegnanti, in occasione di seminari, convegni, workshop, con riferimento anche agli studi che "Clio '92" (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia) e il MOdE (Museo Officina dell'Educazione) organizzano in questo ambito.

### **Comitato scientifico**

Roberto Balzani, *Università di Bologna*; Beatrice Borghi, *Università di Bologna*; Sara Colaone, *Accademia di Belle Arti di Bologna*; Carmela Covato, *Università degli Studi Roma Tre*; Ricard Huerta, *Università di Valencia*; Alessandro Luigini, *Libera Università di Bolzano*; Tiziana Maffei, *Università di Bologna-Ravenna*; Emanuela Mancino, *Università di Milano Bicocca*; Raffaele Milani, *Università di Bologna*; Montserrat González Parera, *Università Autonoma di Barcellona*; Maria Teresa Rabitti, *Libera Università di Bolzano*; Maria Eugenia Garcia Sottile, *Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*; Antonella Nuzzaci, *Università de L'Aquila*.

*Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.*



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale

a cura di *Sofia Pescarin*



**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS *Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi*

## **Volume edito in collaborazione con:**

CNR DSU

CNR ISPC

VideoGameLab Cinecittà

MIBACT Direzione Musei

**Il volume è stato pubblicato con il contributo di CNR ISPC, Progetto Europeo REVEAL H2020.**

*In copertina: A night in the forum, scenario ricostruttivo del Foro di Augusto a Roma all'inizio del I sec. d.C., realizzato per il videogame A Night in the Forum, a cura di CNR ISPC (Daniele Ferdani, Bruno Fanini)*

Isbn: 9788835103004

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione, Stato dell'arte</b> .....	<b>9</b>
<b>Videogames, Ricerca e Patrimonio</b> .....	<b>11</b>
<i>Sofia Pescarin</i>	
<b>Il Progetto VideoGameLab</b> .....	<b>14</b>
<i>Giovanna Marinelli e Costanza Rapone</i>	
<b>Videogiochi e Mercato: una panoramica del settore</b> .....	<b>17</b>
<i>Roberto Semprebene</i>	
<b>Turismo videoludico: itinerari e prospettive</b> .....	<b>31</b>
<i>Andrea Dresseno</i>	
<b>Digitale, Patrimonio Culturale e Legislazione</b> .....	<b>35</b>
<i>Augusto Palombini</i>	
<b>Design, Produzione, Comunicazione</b> .....	<b>41</b>
<b>La grande industria del videogioco per scuole e musei: l'esperienza di Ubisoft con Assassin's Creed</b> .....	<b>43</b>
<i>Alberto Coco</i>	
<b>Storia e arte raccontate attraverso i videogiochi</b> .....	<b>47</b>
<i>Pietro Righi Riva</i>	

<b>Volterra in un videogioco</b> .....	<b>51</b>
<i>Luca Dalco'</i>	
<b>Videogame archeologici e storici: luci, ombre e lezioni imparate con Mi Rasna</b> .....	<b>55</b>
<i>Maurizio Amoroso</i>	
<b>Una notte nel foro: un videogioco ambientato in un sito archeologico</b> .....	<b>60</b>
<i>Sofia Pescarin, Ivana Cerato, Bruno Fanini, Daniele Ferdani, Augusto Palombini, Leonardo Rescic; Lucrezia Ungaro, Paolo Vigliarolo; Andrew Hamilton, Ingo Mesche e Keith Mifsud</i>	
<b>Narrazione e semiotica nei videogames: il caso della "Pleistostation"</b> .....	<b>70</b>
<i>Augusto Palombini</i>	
<b>Videogames e Social Media</b> .....	<b>74</b>
<i>Ivana Cerato</i>	

## Ricerca

87

<b>Esperienze interattive nei musei: dieci regole d'oro</b> .....	<b>89</b>
<i>Sofia Pescarin</i>	
<b>Interazione e locomotion nelle esperienze immersive</b> .....	<b>128</b>
<i>Bruno Fanini</i>	
<b>Ricostruzioni Virtuali dal sito archeologico al videogioco</b> .....	<b>136</b>
<i>Daniele Ferdani</i>	
<b>Ibridazione dei media nelle applicazioni interattive</b> .....	<b>150</b>
<i>Eva Pietroni</i>	
<b>Tecnologie Semantiche e games</b> .....	<b>175</b>
<i>Aldo Gangemi, Andrea Nuzzolese, Valentina Presutti</i>	
<b>Giocabilità e cultura artistica</b> .....	<b>189</b>
<i>Antonella Sbrilli</i>	

<b>Analisi dell'esperienza degli utenti nelle applicazioni interattive</b> .....	<b>197</b>
<i>Alfonsina Pagano</i>	
<b>Videogame e patrimonio culturale immateriale</b> .....	<b>213</b>
<i>Francesca Pozzi</i>	
<b>Videogiochi, apprendimento e società</b> .....	<b>222</b>
<i>Donatella Persico, Marcello Passarelli</i>	

## **Musei e Scuole** **231**

<b>Videogiochi e processi educativi: nuovi scenari di media literacy</b> .....	<b>233</b>
<i>Rosy Nardone</i>	
<b>Dieci anni di (video) giochi: l'esperienza del Museo Nazionale della Scienza e Tecnologia Leonardo da Vinci di Milano</b> .....	<b>233</b>
<i>Luca Roncella</i>	
<b>Raccontare con un videogioco la preistoria</b> .....	<b>254</b>
<i>Patrizia Gioia</i>	
<b>Luoghi del diletto: Videogiochi "nei" e "per" i Musei</b> .....	<b>262</b>
<i>Valentino Nizzo</i>	

## **Direzioni** **281**

<b>Il Videogioco: un ambiente per la ricerca interdisciplinare applicata alla valorizzazione del patrimonio culturale</b> .....	<b>283</b>
<i>Gilberto Corbellini</i>	
<b>Ambienti digitali e i musei italiani</b> .....	<b>288</b>
<i>Antonio Lampis</i>	
<b>Cinema, Videogames e Turismo</b> .....	<b>294</b>
<i>Bruno Zambardino</i>	
<b>Il videogioco: prodotto culturale "senza etichette"</b> .....	<b>299</b>

*Thalita Malagò*

**I videogiochi italiani alla conquista dei mercati esteri ..... 302**

*Ferdinando Fiore*

**Le Strategie di Istituto Luce Cinecittà  
per il Settore Videoludico ..... 305**

*Marcello Minuti, Diego Grammatico*

## ***Videogiochi e processi educativi: nuovi scenari di media literacy***

Rosy Nardone<sup>1</sup>

### **Tutti i games sono *serious*...**

*«Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento e educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo»*

(Marshall McLuhan, 1964)

L'esplosivo fenomeno culturale e sociale dei videogiochi lancia una sfida complessa al mondo dell'educazione e della formazione. Divenuti dei veri e propri medium comunicativi, sempre meno forme di intrattenimento ludico fine a se stesso e sempre più metafore del grande gioco della vita, riportano al centro la necessità di riflettere sulle valenze pedagogiche del gioco, coniugandole ai nuovi linguaggi, alle rappresentazioni visuali, testuali e artistiche. Accogliere tale sfida può rappresentare, per la pedagogia e per tutti coloro che sono e saranno professionisti e operatori in questo ambito, la possibilità di delineare percorsi nuovi, aprire orizzonti e nuove prospettive

<sup>1</sup> Rosy Nardone è ricercatrice confermata in Didattica e Pedagogia Speciale. È membro del Centro di ricerca su Media e Tecnologie (CeMET) e del Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE) dell'Università di Bologna. Tra i principali interessi ed esperienze di ricerca: le applicazioni ICT e contesti educativi tra scuola ed extrascuola, in particolare la tematica delle tecnologie in famiglia e del quotidiano infantile e degli adolescenti; videogiochi e processi socio-educativi e di apprendimento; new media literacy; educazione alla cittadinanza globale e digitale; nuove tecnologie e ambienti educativi inclusivi; prospettive di genere nell'educazione (educazione alle differenze).

di formazione del pensiero dei giovani e delle giovani, in maniera non banale e aperta del mondo.

Giocare è come vivere: il valore simbolico sta proprio in quel “come” che costituisce il ponte tra il giocare e il vivere, tra la simulazione e la realtà (Bettelheim: 1986; Vygotskij: 1981; Piaget, 1972); costituisce una metafora, un traduttore di esperienze, in grado di veicolare e trasformare in termini più chiari la molteplicità delle esperienze e delle conoscenze che l’individuo si trova ad affrontare nel corso della sua esistenza. Per la sua natura camaleontica, il gioco e il giocare si presta ad essere vissuto come un’azione insignificante e banale, una pausa in cui si pone in *stand-by* il tempo della vita quotidiana, o, al contrario, come un atteggiamento di vita, un modo di porsi davanti al quotidiano e vivere le relazioni sociali: si può giocare “bene” o “male”, in modo aggressivo o cooperativo, in modo strutturato o senza alcuna organizzazione di regole preordinate. Nel gioco ci si può annoiare così come divertire, si possono provare emozioni forti, contrastanti, anche in un breve spazio di tempo, passando dal riso al pianto, dall’empatia alla rabbia, dal piacere al turbamento.

Fonte importante di informazioni sull’evoluzione del comportamento, delle pulsioni e dei bisogni dell’uomo, il gioco ha subito trasformazioni nella forma e nella manifestazione in seguito ai cambiamenti storici, sociali e culturali e allo sviluppo tecnologico: lo stesso Bruner colloca i comportamenti ludici non soltanto nell’ambito psicologico e ontogenetico, ma anche in quello filogenetico. Il tempo dedicato al gioco cresce di pari passo con il crescere della scala evolutiva e dello sviluppo cognitivo (Bruner, Jolly, Sylva: 1976, trad. it 1981). Non solo, egli considera il gioco in riferimento all’adattamento umano e alle strategie di soluzione di problemi. Giocare è dunque, secondo Bruner, un modo di apprendere all’interno di una situazione “controllata”, in cui sono ridotti al minimo i rischi di una violazione delle regole sociali. Il gioco assume così un ruolo importante nell’evoluzione dell’educabilità. Funzione prioritaria del gioco sarebbe, quindi, conseguire, attraverso la manipolazione di strumenti, una migliore destrezza e sempre nuove combinazioni di comportamenti. Questo è riferibile oggi, più che mai, ai videogiochi, che, al di là del genere e della tipologia con cui possono essere classificati, sono strutturalmente esperienze di simulazioni, di immersività in un contesto di regole all’interno di una struttura narrativa. Risultano essere, dunque, sia nelle sue forme tradizionali sia nell’aspetto attuale con particolare riferimento al gioco virtuale, uno strumento importante nello sviluppo e nel percorso educativo, formativo e didattico dell’individuo.

I videogames rispecchiano il dualismo che caratterizza le nuove tecnologie: da una parte *personalizzano* l’utilizzo del *medium*, in quanto

trasformano ciascuno in *attori solitari* nel contesto comunicativo, dall'altro sono portavoci di *un immaginario collettivo* in quanto - come afferma McLuhan - «qualunque gioco, come qualunque medium d'informazione, è un'estensione dell'individuo o del gruppo. I suoi effetti sul gruppo o sull'individuo consistono nel dare una nuova configurazione a quelle parti del gruppo o dell'individuo che non sono state estese. Un'opera d'arte non ha esistenza né funzione se non nei suoi effetti sugli uomini che la contemplan. E l'arte, come i giochi o arti popolari, e come i media di comunicazione, ha il potere di imporre i propri presupposti stabilendo nuovi rapporti e nuove posizioni nella comunità umana. L'arte, come i giochi, è un mezzo per trasporre esperienze. Ciò che abbiamo già visto o sentito in una certa situazione lo riceviamo improvvisamente in un materiale di tipo nuovo. Nello stesso modo i giochi trasformano in forme nuove esperienze consuete. [...] Se infine dovessimo chiederci: 'I giochi sono dei mass-media?' la risposta dovrebbe essere affermativa. I giochi sono situazioni escogitate per permettere la partecipazione simultanea di molte persone a qualche schema significativo delle loro vite collettive» (McLuhan: 1997, p.258-260).

La parola *edutainment*, neologismo anglosassone, racchiude un concetto forte, che trova la sua radice etimologica nel rapporto tra educazione e gioco, *educational* ed *entertainment*: l'interazione tra il processo educativo e il fenomeno ludico è da sempre oggetto di un ricco dibattito pedagogico (Nardone: 2007). Se si è disposti, però - nel dibattito scientifico (specialmente delle scienze della formazione) - a riconoscere, ad incoraggiare e anzi a tutelare nelle pratiche didattiche fin dall'infanzia, la relazione dinamica e ricca di potenzialità tra l'attitudine al gioco, l'agire educativo e l'apprendimento, si è, invece, ancora distanti nel traslare tale riflessione e riconoscimento all'ambito dei *videogames*. Tale diffidenza, in parte, è anche lo specchio di un diffuso atteggiamento di pregiudizio rispetto al legame tra gioco e adultità, considerati come termini antinomici. Il *bisogno di giocare*, pur con altri tempi e modalità, è presente anche nell'adulto in quanto l'attitudine al gioco è intrinseca alla specie umana e, se rivolgiamo il nostro sguardo alle diverse culture in luoghi e tempi distanti tra loro, possiamo osservare che non esistono popoli che non abbiano lasciato qualche spazio al gioco. Come afferma Huzinga «il gioco è più antico della cultura. [...] Il gioco come tale oltrepassa i limiti dell'attività puramente biologica: è una funzione che contiene un senso» (Huzinga: 1973, p.3). L'attività ludica dell'adulto mantiene la caratteristica di trasformazione simbolica di aspetti reali, ad esempio nella scrittura creativa, nello sport, nell'espressione musicale e artistica. Questa attività risponde, in genere, alla voglia di confrontarsi e di mettersi alla prova, sospendendo le conseguenze delle azioni, attraverso la funzione che J. Bruner definisce *moratoria del gioco*.

Sempre più, oggi, le pratiche videoludiche travalicano i luoghi comuni che hanno dominato la scena critica fin dalla loro nascita, accusati di incitare alla violenza, di essere diseducativi, di far perdere tempo ai ragazzi. Si possono considerare media di informazione e formazione, strumenti per comunicare, creare e condividere, anche per mettere in discussione e decostruire stereotipi e pregiudizi, che essi stessi possono veicolare, in quanto prodotto culturale di questa società. Prevedono un'interazione sempre più stretta tra settori apparentemente differenti sia a livello tecnico (videogame, cinema, televisione, animazione, arte) che sociale (educazione, intrattenimento, politica e divulgazione pubblica, tipo musei e culturale) e imprenditoriale (mondo pubblicitario, editoria tradizionale, piattaforme online, strumenti digitali eccetera). Analogamente, i videogame sono e saranno sempre più lontani dai primi esempi e modelli di battaglie e uccisioni, per diventare, invece, situazioni complesse che richiedono un network collaborativo e la creazione di comunità aperte e globali, integrando così l'aspetto *always on* del web sociale e strumenti mobili con le interazioni "reali" di tipo *peer-to-peer*.

I videogiochi (come, in realtà i giochi e i giocattoli tradizionali) sono un mezzo per comunicare, per rappresentare ruoli, relazioni, posizioni di potere, punti di vista nel mondo simulato o fantastico che sia: si pensi, per esempio, a giochi di società della tradizione, che hanno caratterizzato i momenti familiari di decenni, quali *Monopoli*, *Risiko*: hanno rappresentato "sul tavolo" logiche economiche, geografiche e politiche ben precise dell'epoca in cui sono stati creati. Oppure le stesse bambole e tutti i giocattoli che vanno a "definire" aspettative, ruoli di genere e professioni nella società. Nessun gioco/giocattolo è neutrale, nemmeno un videogioco. La sua strutturale dimensione di *immersività* richiede costantemente di "indossare" i panni di un protagonista piuttosto che un altro, di assumere uno sguardo, un punto di vista, che conduce attraverso l'esplorazione di scenari, meccanismi, trame narrative, anche quando queste sono estremamente semplificate o quasi inesistenti, aderenti alla realtà, ad eventi storici o anche di assoluta fantasia o fantascienza.

È proprio per tali polisemie di significato e di natura mediatica che lo "strumento videogame", con le sue potenzialità e le sue valenze sia come oggetto esso stesso di formazione, sia come contenitore di informazioni, è da considerarsi *serious* al di là della tipologia e titolo, se progettato in maniera complessa e "ben fatta". Anzi, provocatoriamente, potremmo chiederci se definire un gioco *serious* non sia una ripetizione: cosa rende un gioco *educational* e rispetto a che cosa? Parafrasando Paul Gee (2013), per giocare ad un videogioco bisogna impararlo e più è complesso e impegnativo, più è coinvolgente. «Come il leggere e il pensare, l'apprendere non è qualcosa di

generale, bensì di specifico; come il leggere e il pensare, l'apprendere non è un'attività individuale, bensì sociale. Proprio perché l'apprendimento è qualcosa di specifico, i videogiochi insegnano al giocatore, prima di tutto, come si gioca, e solo in un secondo tempo a generalizzare regole e pratiche di gioco ad altri giochi simili a quello che si sta giocando.» (Gee: 2013, p.7)

Videogiochi, dunque, come *forma di impegno* (Jenkins: 2009), come una forma di impegno attivo poiché, spronando il giocatore ad intraprendere un percorso di sperimentazione ed assunzione di rischi in un ambiente virtuale, stimola le sue capacità di *problem solving*. Facendo un esempio, se è evidente che un videogioco come *Civilization* o *SimCity* si basi su principi dell'apprendimento importanti e riconoscibili, quali la *simulazione* di verosimiglianza; mentre è più facile perdere di vista che sono presenti principi di apprendimento anche in altri videogames. I principi di apprendimento sono, comunque, presenti, anche in videogiochi oggetto di critiche e disapprovazione, come ad esempio *Grand Theft Auto*. Riferendosi nuovamente a Gee, qui sta il punto: «i film, i libri, la televisione o i videogiochi – cioè la tecnologia – non producono effetti buoni o cattivi che siano, da soli. [...] Producono effetti solo se collocati in contesti specifici. Così dobbiamo sempre chiederci come e dove la tecnologia sia usata» (Gee: 2013, p.12).

### **Gioco dunque *leggo* con nuove modalità**

Videogiocare è, dunque, posizionarsi rispetto ad un racconto, è “abitare” scenari differenti, mettersi nei panni dell'altro, simulare situazioni anche e spesso lontane da sé, attraverso un sé rappresentato dall'*avatar*, con sembianze di varia natura e genere. Ad ogni schema ludico sottende un'ideologia, che rispecchia il pensiero di chi lo progetta: «comprendere il testo videoludico significa anche tenere conto del contesto nel quale emerge, considerare le dinamiche sociali che innesca. [...] Il videogioco è una forma di ideologia visuale, al punto che [...] ogni videogioco veicola in forma implicita o esplicita contenuti politici, sociali e culturali» (Bittanti: 2005a, p.10). I giochi e il giocare raccontano e rivelano le contraddizioni e i paradossi del nostro tempo, generando mode e contesti che vanno ad incidere sui valori comunitari. Il videogioco può, così, diventare rappresentazione poetica o analisi storica, ma anche strumento promozionale o di propaganda, di formazione. La sua strutturale dimensione di *immersività* richiede costantemente di “indossare” i panni di un protagonista piuttosto che un altro, di assumere uno sguardo, un punto di vista, che conduce attraverso l'esplorazione di scenari, meccanismi, trame narrative, anche quando queste

sono estremamente semplificate o quasi inesistenti, aderenti alla realtà, ad eventi storici o anche di assoluta fantasia o fantascienza.

Imparare ad utilizzare un videogioco, significa vivere una *nuova alfabetizzazione*, ovvero *new media literacy*, così come viene definita e proposta da Jenkins. Alfabetizzare oggi, nello scenario della *cultura partecipativa* (Jenkins: 2010) - ovvero con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico, con un forte sostegno alle attività di *produzione e condivisione* delle creazioni e che prevede una forma di *mentorship informale* (i partecipanti esperti condividono conoscenza con i principianti) - deve necessariamente essere inteso in un senso più ampio delle capacità di "leggere e scrivere", a cui il termine *literacy* fa riferimento. Deve essere ridefinita per includere e riconoscere le nuove competenze che, il sistema della comunicazione, sempre più complesso e costituito da testi *multimodali* (Kress: 2013) richiede e alimenta.

Ci sono diversi modi di leggere e scrivere e la comunicazione – afferma Kress – è sempre stata *multimodale*; tuttavia il grande potere attribuito alla parola, in particolare quella scritta, nella storia sociale, ha comportato un'attenzione quasi esclusiva su di essa, considerando "testo" (degnò di essere studiato e insegnato) solo la produzione verbale e scritta di esso. Oggi, con lo sviluppo di complesse forme narrative e digitali, tutto questo non basta più: le competenze necessarie alla lettura di un fumetto, piuttosto che delle pagine web, alle interfacce degli smartphone, e così via, sono altre rispetto a quelle necessarie per leggere un libro o una lettera. Non basta, dunque, saper leggere e scrivere, ma bisogna imparare a leggere e scrivere e comprendere i significati in ampi campi semiotici, che implicano non solo la decodificazione di parole, ma anche la comprensione delle interrelazioni tra immagini, colori, parole, disposizioni spaziali, suoni, ecc. È indubbio, per altro, che l'ambiente digitale favorisca la costruzione di una *competenza simbolica* in parte completamente nuova, non solo per il suo gradiente di esternalizzazione, ma per il suo articolarsi all'interno di uno spazio reversibile, tra ambienti mediali e media ambientali. In questo senso, il videogioco può essere considerato un *testo multimodale* per eccellenza, costituito da inquadrature, testi, immagini, suoni, relazioni tra elementi di diversa natura e funzione. Un complesso *bri-collage* nell'attivazione di possibilità di meta-cognizione: storie da *navigare*, come modalità nuova di lettura e scrittura mentre si agisce e si esplorano i mondi in cui ci si immerge.

A sostegno di tale meccanismo, Bolter (1991) sottolinea come i nuovi media abbiano assorbito e potenziato molti delle preesistenti capacità di comunicazione, permettendoci di sviluppare suoni e immagini insieme ad un testo stampato, per creare, ad esempio un nuovo tipo di *spazio di scrittura*, all'interno del quale possono coesistere tutte le precedenti modalità di

rappresentazione. Questo introduce a nuove forme di esperienze di apprendimento, di alfabetizzazione, competenze, di cui, le caratteristiche peculiari e intrinseche dell'oggetto/ambiente videoludico sono territori affini. L'*interattività* - che pone il soggetto/ il giocatore in un ruolo cognitivo ed emotivo attivo, partecipante e in relazione con l'avventura cognitiva in cui è immerso; la *simulazione* - che offre la grande possibilità di mettersi nei panni dell'altro da sé, per divergere dalla propria identità e "*mettersi in gioco*", ed anche per poter riconoscere l'altro in noi, le metafore della vita, ecc.; l'*ipermedialità* - che permette l'esperienza di codici espressivi eterogenei in modo simultaneo e integrato. E, di recente, sempre più la *transmedialità*, ovvero il passaggio di elementi comunicativi da un media ad un altro e la *crossmedialità*, come fenomeno in cui, il passaggio da un media ad un altro avviene secondo una strategia precisa, minuziosamente definita e grazie alla quale media diversi scientemente convergono per comunicare un unico messaggio. Proprietà, queste ultime, che aprono alle potenzialità complesse della *cultura convergente* - così come la definisce Henry Jenkins (2006) - nei suoi aspetti di partecipazione e creazione di comunità, di nuove pratiche e tratti culturali che ritraggono come oggi ci relazionano ai mezzi di comunicazione, e come essi siano una continua ricerca di nuove forme di narrazioni di sé, di noi, della nostra società. Il videogioco, in questo, rappresenta uno degli anelli più sfaccettati e complessi delle forme di narrazione e che richiedono nuove tipologie di esperienza di alfabetizzazione.

Come studiato da Khaterine Clinton (2006), il processo esperito nei videogiochi, ovvero di movimento-spostamento basato su una tecnologia digitale, attiva un processo di *learning by being*, (passaggio in più, ulteriore, a quello che solitamente riconosciamo come *learning by doing*). Il videogiocatore, infatti, nel muovere e controllare le azioni di gioco - anche attraverso un *avatar* di qualsiasi tipologia - il processo del giocare risulta simile ad un processo prima di *lettura del gioco*, a cui segue quello di *scrittura dell'esperienza*. In tal modo, l'esperienza di *learning by being* diventa simile all'identificazione di un personaggio di un racconto di un libro, generata ad un livello corporeo, in quanto tale identificazione sollecita - afferma la Clinton - le nostre capacità pre-linguistiche di creare significato. Sostenendo modalità di sperimentare storie e dati "dall'interno", le tecnologie digitali aprono la possibilità di creare esperienze di alfabetizzazione che affrontino il problema dei giovani lettori del non riuscire, a volte, a sentirsi coinvolti ciò che stanno leggendo. Nell'interattività entrano in gioco le abilità "extratestuali", differenti di giocatore in giocatore, che consentono una interpretazione unica e sempre nuova in base a colui che gioca, includendo e sottolineando anche una delle dimensioni centrali delle pratiche

educative, ovvero l'aspetto emozionale. La *lettura immersiva* nel mondo virtuale consente la possibilità di vivere emozioni, di viverli anche in aspetti divergenti da sé senza sentirsi giudicato, caratteristica questa di ogni processo educativo, inteso nella complessità del suo significato, che respinge ogni logica binaria del valore positivo e negativo, della censura o del permissivismo a-critico-

L'apprendimento rispetto allo sviluppo della *literacy* deve essere, dunque, sempre più considerato su un piano meta-riflessivo e metacognitivo, ovvero come *leggo, penso e creo* insieme: l'apprendimento può essere considerato come la capacità di fare previsioni, ovvero l'abilità di saper leggere e prevedere i fenomeni per poterne anticipare gli effetti negativi o positivi (Frith: 2009).

### **Una sfida culturale e educativa ancora tutta da giocare**

Videogiochi, console e *device* digitali sono sempre più strumenti di uso quotidiano, attorno ai quali costruire relazioni tra minori, giovani e adulti, grazie alle quali negoziare e ratificare regole, norme, ruoli, identità, appartenenze e valori sia individuali sia collettivi, facendo esperienza di socialità e solitudine, di apprendimenti formali e informali (Gentile & Walsh: 2002; Sorensen: 2006; Papert: 2006). La possibilità di considerarli territori e strumenti per costruire alleanze e percorsi educativi risulta strettamente connessa allo sviluppo di una nuova alfabetizzazione, di una *media education* per la promozione di una conoscenza completa ed approfondita sia dello strumento videoludico - tenendo conto sia dei rischi sia delle potenzialità – sia delle nuove possibilità di potenziamento dell'accessibilità della valorizzazione del patrimonio artistico-culturale attraverso il media videoludico.

In famiglia, come a scuola, manca ancora un autentico e approfondito riconoscimento dello strumento come linguaggio, come esperienza narrativa, emotiva e cognitiva: ad ostacolare tale considerazione sono i muri costruiti dai luoghi comuni che hanno dominato la scena critica fin dalla loro nascita, che li accusano di incitare alla violenza, di essere diseducativi, di far perdere tempo ai ragazzi e alle ragazze, distraendoli dalla "vero sapere", dall'apprendimento trasmesso a scuola. E se cambiassimo lo sguardo attraverso cui, come adulti (non) guardiamo l'esperienza videoludica? Se cominciasimo a conoscere, ad informarci di più, in maniera costruttiva e non pregiudiziale di che cosa sono i videogiochi, di quali molteplicità di modelli, storie, linguaggi, potenzialità li caratterizzano, in una varietà sempre più articolata e complessa?

I processi formativi e gli ambiti educativi non possono rimanere sulla soglia, o, ancor più, restare al di fuori di questi territori di vita quotidiana, perché è anche lì che abitano i giovani, i bambini e le bambine di oggi; è lì che accadono nuove forme di cittadinanza; è forse lì, in quei territori, che l'umanità sta cercando talvolta nuove possibilità, nuove frontiere, talvolta, invece, si sta replicando come in uno specchio. È necessario che, proprio a partire dai contesti formativi e culturali, avvenga un cambiamento di segno, costruendo opportunità per poter collegare i concetti del gioco alla vita reale, per poter creare meta discorsi sull'esperienza videoludica. Non si può pensare di aiutare i propri figli, i propri studenti ad elaborare una coscienza critica nei confronti dei media senza che, per primi, come adulti, non ci si è interrogati su ciò che i media rappresentano, senza aver cercato di comprendere quali meccanismi, economici, politici, sociali, determinano le scelte di chi produce i contenuti mediali. Nei genitori, come negli insegnanti, deve maturare l'importanza di considerare l'educazione mediale come un aspetto dei propri compiti educativi.

Il videogioco, infatti, può contribuire – in una cornice educativa intenzionale, che recupera le pratiche che i ragazzi, i bambini vivono nei luoghi informali - a quello che Martha Nussbaum (2001) chiama *pensiero posizionale*, ovvero il sapersi mettere dal punto di vista dell'altro, comprendendone la posizione pur senza il dovere di dividerla. In questa direzione è di grande interesse la proposta del videogioco come un *laboratorio etico*, in cui chiedersi e approfondire con la pratica del pensiero critico «perché il cattivo è buono? [...] Cosa rende buono ciò che definiamo buono?» (Gee: 2013 p. XVI; 133). È necessario considerare, dunque, le valenze e i significati formativi del videogioco secondo una prospettiva pedagogica problematizzante, che ha l'obiettivo di costruire una riflessione critica sui modelli di mediazione didattica dell'educazione contemporanea, sia nei contesti formali che in quelli non formali del sistema formativo e culturale. La vera sfida cognitiva per i giovani cittadini che nascono già multimediali, è quella di integrare percorsi di apprendimento tradizionali con gli scenari offerti dai videogames, che si auspica fortemente sempre più collocati in una “valigia degli attrezzi” dell'insegnante contemporaneo, dell'educatore, del formatore, dell'operatore culturale. La direzione che si propone è, dunque, quella di attuare un modello di *multimedia education*, ovvero educare e apprendere nei videogiochi, con i videogiochi e conoscere, “smontare”, padroneggiare il loro linguaggio.

Come suggerisce Antinucci, occorre distinguere fra l'apprendimento “simbolico-ricostruttivo” tipico del mondo scolastico e del sapere classico e un altro modo di apprendere, «che non avviene né attraverso l'interpretazione di testi, né attraverso la ricostruzione mentale. Avviene

invece attraverso la percezione e l'azione motoria sulla realtà (...). Questo apprendimento si chiama "percettivo-motorio" (2002, p.55-56). Si passa così da una cultura libresco ad una cultura dell'esperienza diretta, dove non c'è scarto ontologico o cronologico fra teoria ed esercizio pratico. Il punto, infatti, non è tanto a quale obiettivo di contenuto di apprendimento è funzionale un videogame piuttosto che un altro, ma è la possibilità didattica che offre l'esperienza videoludica quale complessa pratica formativa per allenarsi ad un pensiero critico, un pensiero creativo e divergente, che ha confidenza e avvicina ai linguaggi delle nuove tecnologie, gli scenari di competenza su cui si giocheranno in modo predominante le nuove generazioni. È la possibilità, per dirla alla maniera illuminante di Morin, di riflettere sui media, di conoscerli immergendosi ma offrendo anche, da parte degli adulti competente dell'educazione, occasioni di riflessione, di meta-conoscenza.

Se si inquadra tale dinamica all'interno delle teorie principali dell'apprendimento - cognitivista, comportamentale e costruttivista - nell'esperienza videoludica è proposto un modo alternativo di pensare all'apprendimento e alla conoscenza, in quanto sono spesso compresenti i diversi principi di tali tesori e, rimescolandosi e producendo modelli e modalità culturali nuove. La *ripetizione* e anche l'*errore* come elementi pedagogici fondanti e costitutivi delle strutture video ludiche, secondo un modello di apprendimento attivo, critico e basato sul pensiero strategico, ma in antitesi, spesso, con quello proposto e richiesto a scuola (pensiero di tipo lineare, apprendimento ripetitivo...): «nei videogiochi, perdere non è perdere, e il punto è non vincere con facilità o giudicarsi un fallito. Nei videogiochi la difficoltà non è cattiva e la facilità non è buona» (Gee: 2013, p.150) Quanto, tutto ciò, potrebbe essere dichiarato rispetto ad un apprendimento scolastico? Così come affermato da Pichlmair nella sua ricerca *Design for emotion* (2004), «le persone non desiderano semplicemente portare a termine un compito, desiderano sapere come sono riuscite a portarlo a termine. Un utente soddisfatto non è colui che raggiunge prima l'obiettivo, ma colui che l'ha raggiunto con piacere» (p. 17).

In questa cornice, che potremmo definire di capovolgimento del paradigma dell'apprendimento e della conoscenza come un dato dogmatico, come un contenuto acquisito una volta per sempre, quasi in maniera statica e a-critica, i videogiochi possono rappresentare un ponte comunicativo per intrecciare una relazione educativa di fiducia e di apertura. I territori del *game*, in questo caso, possono presentarsi come il *pre-testo* per parlare di argomenti complessi e spesso considerati tabù come la sessualità, l'uso di droghe e alcool, la difficoltà di relazione con i genitori, gli adulti circostanti; oppure per motivare i più distratti della classe allo studio della storia, della

fisica, della chimica, della geografia, e altro ancora. Perché l'apprendimento "in generale" non esiste, ma è sempre *situato*, collegato a significati altri, che ci appartengono già, per metterli in discussione e crearne di nuovi, attraverso un processo di *apprendimento attivo* e critico.

Seppur datate, risuonano ancora molto attuali le parole della Greenfield (1985, p.124), secondo cui «è molto probabile che, prima dell'avvento dei videogiochi, una generazione istruita ed educata con il cinema e con la televisione non si sentisse a suo agio: infatti al mezzo di espressione più attivo, la scrittura, mancava il dinamismo visivo; la televisione sfruttava il dinamismo, ma su di essa lo spettatore non aveva possibilità d'intervento. I videogiochi sono quindi il primo mezzo che assomma dinamismo visivo e ruolo partecipativo attivo del bambino». A cui aggiungiamo, oggi, che la ricerca di tale coinvolgimento attivo è in pieno sviluppo: attraversando nuove frontiere di progettazione tecnologica, le console hanno rimesso in gioco il corpo e il movimento, ponendo la fisicità del giocatore in relazione dinamica con l'ambiente di simulazione virtuale, il videogiocatore in modelli di socialità nuova e anche di *scrittura* della trama ludica stessa. Come ricorda Bittanti (2004), «il videogame nasce con una duplice missione: simulare lo straordinario, ma anche l'ordinario. Computer Space (1971) e Pong (1972) ripropongono in forma ludica una battaglia spaziale tra astronavi (l'impossibile) e una partita di tennis (il possibile) rispettivamente. Questa dicotomia ha guidato l'evoluzione del medium dagli anni Settanta a oggi. Sorprendentemente, la riflessione critica ha sempre privilegiato l'aspetto 'straordinario' del videogame».

L'arte complessa del narrare è in continua evoluzione e la sfida dell'assumere la realtà virtuale non come deprivazione dello spazio-vita, ma come realtà aggiunta, come potenziamento della vita stessa, resta ancora aperta, tutta da giocare.

## **Bibliografia**

- Bettelheim B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano, 1986  
Bittanti M., "V-ideologia o la macchina della Guerra", in M. Bittanti (a cura di), *Gli strumenti del videogiocare*, Costa & Nolan, Milano, 2005  
Bittanti M., *Urbano troppo urbano. Vivere e morire a SimCity(1)*, in NOEMA - Tecnologia & Società, Noema Ideas n° 34  
Bruner J., Jolly A., Sylva K., *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando Editore, Roma, 1976  
Clinton, A. Katherine *Being-in-the-digital-world: How videogames engage our pre-linguistic sense-making abilities*, University of Wisconsin-Madison, 2006  
D'Alessandro (a cura di), *Play. Il mondo dei videogiochi*, catalogo dell'omonima mostra, Roma, Palazzo delle Esposizioni, Roma, 2002

- Frith C., *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*, Raffaello Cortina, Milano, 2009
- Gee J.P. *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano, Raffaello Cortina, 2013
- Gentile D. & Walsh D., A normative study of family media habits in *Applied Developmental Psychology* n°23, 2002
- Greenfield P. M., *Media e mente*, Armando, Milano, 1985
- Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973
- Kress G., *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Progedit, Bari, 2001
- M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, EST edizioni, Milano, 1997
- Nardone R., *I nuovi scenari educ@tivi del Videogioco*, Ed. Junior, Bergamo, 2007
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011
- Papert S. (2006), *Connected family. Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di internet*, Mimesis, Milano.
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972
- Pichlmair, M., *Designing for Emotions – arguments for an emphasis on affect in design*. Tesi di dottorato. Technischen Universität, Vienna, 2004, in Righi Riva, P. "Scienze cognitive e game design. Progettare dinamiche di gioco non finalizzate a un obiettivo." *G|A|M|E Games as Art, Media, Entertainment* 1.1 (2012)
- Sorensen K., "Domestication: the enactment of technology" in Berker T., Hartmann M., Punie Y., Ward K., *Domestication of media technology*, Open University Press, Glasgow, 2006
- Vygotskij L., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1981