

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Videogames and Cultural Heritage.  
Understanding videogames at school through education and experience**

**Videogiochi e patrimonio culturale.  
Conoscere i videogiochi a scuola tra formazione ed esperienza**

*di*

Rosy Nardone  
Università di Bologna  
[r.nardone@unibo.it](mailto:r.nardone@unibo.it)

**Abstract:**

The social divide represented by the period spanned by the Covid -19 pandemic has revealed a rather complex and problematic picture of inequalities in access and digital, technological literacy in our country (Save the Children, 2023; Open Polis, 2020). Moreover, it has revealed an educational poverty that implies digital inequalities in the opportunities and abilities for critical, aware, and creative use of all digital media. Addressing this educational need is the "Press Start To Learn – Video Game Literacy Paths in Schools" action-research training project, carried out during the 2022/2023 school year in four upper secondary schools. Promoted by the partnership between the IVIPRO association (Italian Videogame Program) and the Department of Educational Sciences "G.M. Bertin" of the University of Bologna, and realized within the National Cinema and School Images Plan promoted by MiC - Ministry of Culture and MIM - Ministry of Education and Merit, the project aimed to experiment with the potential and meanings of video games as cultural media and tools for complex and cross-disciplinary learning, including the promotion of cultural heritage, both tangible and intangible.

**Keywords:** Media Education, New Media Literacy, Videogames, Soft Skills, Didactics.

### **Abstract:**

Lo spartiacque sociale rappresentato dal periodo attraversato dalla pandemia da Covid -19 ha messo in luce una fotografia alquanto complessa e problematica di disuguaglianze di accesso e di alfabetizzazione digitale, tecnologica presente sul nostro territorio nazionale (Save the Children, 2023; Open Polis, 2020).

Non solo, ma è emersa una povertà educativa che implica disuguaglianze digitali anche nelle possibilità e nelle capacità critiche, consapevoli e creative d'uso di tutti i media digitali. In questa necessità educativa si inserisce il progetto di ricerca-azione formativa “Press Start To Learn - Percorsi di alfabetizzazione videoludica nelle scuole” realizzato nell’A.S. 2022/2023 in quattro scuole secondarie di secondo grado. Promosso dal partenariato tra l’associazione IVIPRO (Italian Videogame Program) e il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna, realizzato nell’ambito del Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola promosso da MiC - Ministero della Cultura e MIM - Ministero dell’Istruzione e del Merito, il progetto ha inteso sperimentare le potenzialità e i significati del videogioco come media culturale e di apprendimenti complessi e trasversali alle discipline scolastiche, anche per la promozione del patrimonio culturale, materiale e immateriale.

**Parole chiave:** Media Education, New Media Literacy, Videogames, Soft Skills, Didattiche.

### **1. Scenari educativi in cambiamento? Premesse progettuali**

Portare i videogiochi in classe rappresenta ancora, nella scuola del XXI secolo, una sfida poco esplorata nonché guardata con pregiudizio e circospezione.

Innanzitutto, significa fare i conti con due tipologie di soggetti, tra loro in antitesi: coloro che non vedono l’ora di giocare e di mostrare le loro capacità e conoscenze videoludiche (gli studenti e le studentesse) e coloro che non hanno mai giocato o, se lo hanno fatto si sono fermati a *Pac-Man* o a *Tetris*, conservando poche tracce di memoria significativa (gli/le insegnanti). Tra gli anni Ottanta e Novanta, indubbiamente, il medium videoludico non poteva certo vantare quella diffusa e consapevole maturità che oggi è probabilmente riscontrabile sia sul fronte narrativo che linguistico, ignorata principalmente proprio dalle professioni educative e scolastiche.

Le istanze culturali e formative da cui nasce il progetto di ricerca-azione formativa “Press Start To Learn – Percorsi di alfabetizzazione videoludica nelle scuole”, promosso dall’associazione IVIPRO (Italian Videogame Program) in partenariato con il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna, e realizzato nell’ambito del Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola promosso da MiC - Ministero della Cultura e MIM - Ministero dell’Istruzione e del Merito, nell’A.S. 2022/2023, sono, dunque, radicate sia nelle potenzialità e nei significati del videogioco come media culturale (Wolf, 2016), di apprendimenti complessi e trasversali (Gee, 2007; Squire, 2002), anche se non privo di contraddizioni, complessità e difficoltà, sia nello scenario di problematicità educative, di disuguaglianze di accesso e di alfabetizzazione al digitale su tutto il territorio italiano, emerso durante la pandemia del Covid-19.

Come rilevato da diverse indagini nazionali (Save the Children, 2023; Open Polis, 2020), in particolare dal report “Disuguaglianze digitali” realizzato da Open Polis proprio durante il periodo critico pandemico, i motivi principali per il mancato accesso alla rete da parte delle famiglie “sono diversi, e variano molto sul territorio nazionale. Quelli prevalenti, e presumibilmente più legati all’età del rispondente, sono la non capacità di utilizzo (56,4%) e il disinteresse verso lo strumento (il 25,5%

risponde che non ha internet perché non lo ritiene utile o interessante).” (Open Polis, 2020 p.35).

Il motivo economico, relativo ai costi di accesso e di acquisto di device non risulta essere, dunque, il principale: emerge un *digital gap* più complesso, dovuto, da un lato, al basso livello di competenze per padroneggiare gli strumenti tecnologici; dall'altro, ad una dimensione più ampia e profonda, di mancata considerazione valoriale dei media digitali e delle tecnologie. Le competenze di *digital e media literacy* non vengono considerate centrali nell'ambito del diritto all'istruzione e all'alfabetizzazione dei giovani e dei bambini da parte delle famiglie.

Una fotografia non priva di contraddizioni e disuguaglianze se si considera le forti disparità nella dotazione digitale delle scuole, dai computer alle lavagne multimediali e altri dispositivi multimediali sul territorio nazionale: divari territoriali che spesso si sovrappongono alle disuguaglianze sociali, acuendo le già presenti povertà educative e presentando una forbice tra Nord e Sud d'Italia.

Nell'indagine ISTAT “Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi” (2020) emerge che la percentuale di famiglie senza computer supera il 41% nel Mezzogiorno, ed è circa il 30% nelle altre aree del Paese. Inoltre, nella fascia 14-17 anni, uno su tre presenta alte competenze digitali (il 30,2%, pari a circa 700 mila ragazzi/e), il 3% non ha alcuna competenza digitale mentre circa i due terzi presentano competenze digitali basse o di base. Rispetto alla media Ue, dunque, il nostro paese è ancora indietro su diversi fronti della sfida per una digitalizzazione inclusiva, il più preoccupante è proprio il livello di competenze digitali di ragazze e ragazzi ancora inferiore alla media europea

Forti disuguaglianze, dunque, nell'accesso alla dimensione digitale, che, di fronte alle trasformazioni epocali che stiamo attraversando, significano anche “divario di secondo livello” (Van Deursen & Van Dijk, 2011; Ragnedda e Muschert, 2013), che riguarda la dimensione di competenze ampie, creative e proattive dell'uso che si fa della rete e degli strumenti digitali in generale. Tutto questo ha assunto, alla luce degli ultimi anni attraversati, una dimensione di urgenza ed emergenza educativa: il ruolo e gli usi delle tecnologie sono stati radicalmente modificati a livello globale, anche rispetto ai sistemi educativi, progettando la partecipazione didattica-educativa attraverso il digitale. Lo sviluppo, dunque, della competenza mediale, che implica anche l'implementazione dell'*information literacy* in un momento così segnato da disinformazione, confusione e crisi diffusa di un pensiero scientifico, razionale e critico, rappresenta fortemente una sfida pedagogica da costruire, a partire proprio dai contesti scolastici.

Ma il tema del divario digitale non si può ridurre solo alla presenza dei dispositivi.

Riguarda la capacità delle istituzioni educative di formare cittadini pienamente capaci di usufruire dei propri diritti digitali. Se, dunque, la povertà educativa implica disuguaglianze digitali non solo nell'accesso a internet, ma anche nelle possibilità e nelle capacità critiche e consapevoli d'uso della rete e di tutti i media digitali, è necessario cogliere questo cambiamento profondo come un'opportunità attraverso cui ricostruire nuovi significati e nuove forme di partecipazione di cittadinanza. Questo anche grazie all'interazione con i videogiochi, sempre più strumenti di uso quotidiano, attorno cui costruire relazioni tra minori, giovani e adulti. Fenomeno caratteristico del paradigma della *cultura* partecipativa e convergente sono proprio le pratiche delle *community* di *fan*, *bloggers* e *videogamers* (Jenkins, 2007; 2000), che hanno introdotto una nuova relazione tra e con i media di massa, con il passaggio da un'audience passiva a una partecipativa, caratterizzata da una forte percezione di connessione sociale tra i membri. Nella letteratura sulle dinamiche di gruppo in educazione, questo processo viene definito come *interdipendenza positiva*, come trame intersoggettive, come “consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri, con il relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri” (Agosti, 2018 p. 31) e che

rappresentano poi i cardini del *cooperative learning*, anche a scuola.

Da una parte, dunque, siamo di fronte ad una pervasività di device portatili, che scandiscono la vita quotidiana *onlife* (Floridi, 2014), dall'altra ad una mancanza di modelli d'uso, di riflessione mediata da pratiche educative. Ambivalenza e contraddizioni a cui contribuiscono anche le indicazioni dell'OMS. Se, infatti, nel 2019 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito la dipendenza da videogiochi un segno di disturbo mentale e ha messo in guardia le persone dallo sviluppare una dipendenza da questi media, nel 2020, in pieno periodo della pandemia, ha cambiato il proprio atteggiamento nei confronti del gioco online, passando dal mettere in guardia sulla sua pericolosità e dipendenza al lodarne l'impatto positivo sulla socializzazione e sulla gestione dello stress (Kriz, 2020). Attraverso la campagna *#PlayApartTogheter*, più di cinquanta leader del settore dei giochi e dell'intrattenimento interattivo hanno promosso un'iniziativa che incoraggia le loro vaste reti di utenti a seguire le linee guida dell'OMS in materia di salute per combattere e prevenire l'ulteriore diffusione del Covid-19, invitando principalmente i minorenni, gli adolescenti a giocare "*distanti ma insieme*", per continuare a coltivare *cortili digitali* in cui incontrarsi, per non perdere la fondamentale dimensione del confronto con l'altro, come antidoto a questo isolamento forzato maggiormente sofferto nei più giovani.

Videogiochi, dunque, come opportunità di conoscenza, di partecipazione attiva in nuovi spazi di socializzazione, di confronti e "scontri" (competenza necessaria anche il saper sostenere e accettare punti di vista, idee soluzioni di gioco differenti), di dialogo, di collaborazione e di sfida, non più solo con se stessi, ma anche di *competizione* (*'sentire insieme'*) che richiede la dimensione della partecipazione e di una socialità con altri. Non è importante soltanto la tipologia di giochi in sé, ma anche dove e come possono essere giocati. Il *contesto del giocare* è un focus formativo centrale, come ricorda Bernard De Koven (2013), nella riflessione su come far nascere comunità attorno ai giochi.

Nell'ottica di una *Media Education* (ME), ecco che la scuola può svolgere un ruolo centrale di scoperta, di apprendimento e di utilizzo dei media: l'alfabetizzazione mediatica consente alle persone non solo di comprendere i mezzi di comunicazione utilizzati nella propria società, ma anche di acquisire le competenze necessarie all'interazione con gli altri individui. (Rivoltella, 2017).

Pensare ad una ME significa anche favorire la costruzione di modelli d'uso e soprattutto di concezioni di consumo all'interno delle famiglie, che, abbiamo visto, essere luoghi estremamente eterogenei rispetto alle possibilità o meno di accessibilità tecnologica ma anche e soprattutto di competenze e capacità d'uso propositivo. Imparare a 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, come *cortili digitali*. La scuola, in questo, dovrebbe sostenere e ampliare le possibilità di una conoscenza critica e consapevole, sviluppando percorsi sia di alfabetizzazione (*media literacy*) che di utilizzo creativo e partecipativo, integrando linguaggi tradizionali con i nuovi linguaggi del digitale (*new media literacy*), quali i videogiochi, che possono rappresentare esperienze di cultura partecipativa, ovvero con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni e prevede una qualche forma di *mentorship informale*, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti (Jenkins, 2010).

## 2. Press Start To Learn: apprendimenti *in gioco* tra videogiochi e patrimonio culturale

I dati dei recenti report (2022 e 2023) di IIDEA - Italian Interactive & Digital Entertainment Association, ci dicono che sono circa 14 milioni gli/le italiani/e tra i 6 e i 64 anni che videogiocano,

in particolare il 31% è rappresentato da soggetti di minorenni, esperienza che si realizza nel loro tempo dell'informale. Come afferma Tramma, la dimensione educativa dell'informale “per intrinseche caratteristiche proprie s'intreccia con tutte le dimensioni dell'esistenza dei soggetti individuali e collettivi, contribuendo ai loro stati di malessere e di benessere.” (2011, p. 120) Chi si occupa di educazione, formazione e insegnamento, dunque, non può prescindere dal considerare e dal porre un'attenzione pedagogica alle esperienze che avvengono nell'educazione informale, non tanto per governarla, in quanto è per propria natura ingovernabile, ma per dare occasione di consapevolezza e di conoscenza critica, di metacognizione sulle proprie pratiche, che a scuola rientrano anche in ciò che è definito *soft skills*<sup>1</sup>, ovvero attitudini intrinseche, competenze trasversali che si sviluppano in ogni ambito esperienziale della vita importanti per la promozione di una cittadinanza consapevole, proattiva e creativa, anche nei media digitali, ma ancora troppo poco consolidate nel sistema educativo, se non con approcci stereotipati o pregiudiziali.

Alla luce dello scenario educativo e sociale qui tratteggiato, il progetto “Press Start to Learn” va, dunque, a collocarsi nelle direzioni di bisogno e possibilità di costruire alfabetizzazione, conoscenza critica, e competenze di *lettura* e di analisi di un media complesso qual è il videogioco, proponendolo a scuola sia come strumento attorno a cui sviluppare conoscenze, sia come strumento attraverso cui costruire percorsi didattici all'interno delle discipline, in quanto veicolo di storie e narrazioni che mescolano fiction e realtà, come una “macchina dell'immaginario”. È il medium, per eccellenza, della multimedialità e della simulazione, che attiva, simultaneamente, le tre dimensioni della vista, dell'udito e del tatto coinvolgendo, così, tutte le forme di intelligenza: sensomotoria, rappresentativa, formale ed emotiva. E quando siamo coinvolti in un'esperienza in cui le emozioni sono attivate con l'attenzione, l'azione e le nostre personali competenze/abilità “extra testuali”, differenti da giocatore a giocatore, ciò che apprendiamo difficilmente viene dimenticato (Soriani, Nardone & Caselli, 2023; Nardone, 2020).

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.» (p.7) Ma non si tratta di proporre una strumentalizzazione dei giochi e del videogiocare per perseguire uno scopo altro, potremmo dire di *gamification* (Kapp, 2012), ovvero dell'utilizzo di elementi tratti dalle regole di giochi codificati e dalle tecniche di game design in situazioni esterne ai giochi, e che rappresenta un'altra forma del fenomeno di stereotipizzazione del videogioco. “Il problema più spesso individuato” – come afferma il critico videoludico Lupetti - è che nella *gamification* vengono messe al centro motivazioni estrinseche, cioè motivazioni imposte dall'esterno a chi gioca, come ricompense e pressioni sociali, a scapito delle motivazioni intrinseche, cioè a quello che vogliamo fare in base alle nostre esperienze personali, ai nostri gusti, ai nostri sogni.” (Lupetti, 2020 p. 89)

Nella ricerca-formazione, infatti, si è promossa una proposta fondata sull'idea pedagogica che i videogiochi (così come i giochi, in senso ampio) sono contesti per crescere come persone, ovvero in cui sperimentare un'*agency*, definita da Janet Murray come «il potere appagante di intraprendere

---

<sup>1</sup> Si vedano le Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea di maggio 2018: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

azioni dotate di significato e vedere i risultati delle nostre decisioni e scelte.» (1997, p. 126, trad. propria) in ciò che appare come il loro più grande limite - e cioè l'essere altro dalla realtà – ma che ne rappresenta, invece, un punto di forza, ricoprendo un ruolo importante nei processi di apprendimento. I videogiochi, in quanto “forma d'arte dell'agency” (Nguyen, 2023 p. 49) mettono costantemente alla prova le nostre capacità cognitive e decisionali, obbligandoci a stabilire gerarchie nelle decisioni per risolvere situazioni/livelli. Jenkins (2006) parla di videogiochi come una *forma di impegno attivo* poiché, spronando il giocatore ad intraprendere un percorso di sperimentazione ed assunzione di rischi in un ambiente virtuale, stimolano le capacità di *problem solving* e di assunzione di responsabilità nelle decisioni, come vere e proprie palestre di apprendimento sia rispetto allo sviluppo cognitivo che emotivo, una sorta di *laboratorio etico*. Un buon videogioco, sostiene Gee, “deve farmi pensare cose nuove riguardo a ciò cui do o non do valore” (2013, p. 44).

Dunque, i videogiochi “sono simili alle opere d'arte tradizionali. Soprattutto i *game* implicano il mantenimento di norme sociali per l'attenzione: sono un modo per inquadrare alcune parti del mondo così come possiamo apprezzarle e un modo per dare cornice estetica alle nostre pratiche [...] le qualità estetiche di un gioco non derivano dall'artefatto in sé, ma dall'attività del giocatore.” (Nguyen, 2023 p. 44). Nella progettualità di Press Start To Learn è centrale il concetto del videogioco come forma d'arte che attiva gli effetti estetici attraverso l'azione del giocatore, la sua *agentività*, portando avanti la visione dei videogiochi come media per il patrimonio culturale, intendendo essi stessi prodotti di tale patrimonio (Zeiler, X., & Thomas, S., 2021; Camuñas-García et. al., 2023). Si assume qui il concetto di “patrimonio culturale” nella sua evoluzione di *world heritage*, ovvero di concetto di “patrimonio culturale intangibile” che include sia gli aspetti fisici, materiali, architettonici che naturali, immateriali del patrimonio quali la cultura tradizionale e il folklore in tutte le sue forme (lingua, letteratura, musica, danza, giochi, mitologia, riti, costumi, artigianato, architettura e altre arti), e di *cultural landscapes* che abbraccia una varietà di manifestazioni dell'interazione tra l'uomo e l'ambiente naturale (UNESCO, 2021). Il territorio inteso “come luogo di cultura, costituito da pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e competenze trasmesse da una generazione all'altra all'interno di contesti definiti e rappresentativi. Una definizione di patrimonio territoriale che include tradizioni orali, pratiche rituali, espressioni artistiche, feste, linguaggi, aspetti che non sono materialmente tangibili, ma che sono fondamentali per la biodiversità culturale. Una dinamica non-conservativa, ma di riconoscimento e appropriazione collettiva delle diversità culturali, attraverso i movimenti di partecipazione pubblica, di integrazione del patrimonio in gruppi, comunità, società. Territorio, dunque, costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia, promuovendo un senso di identità e continuità, di rispetto della diversità culturale e della creatività umana.” (Ellerani, 2024 p.15)

I videogiochi, come detto pocanzi, oltre a poter essere considerati una forma espressiva dell'arte, sono strettamente connotati di territori, paesaggi, narrazioni, linguaggi, verosimili o fantasy: se guardati secondo questa prospettiva, aprono a riflessioni di comprensioni e conoscenze transmediali, oltre che interdisciplinari. Si può parlare, infatti di forme di *turismo videoludico*, riconducibili a tre principali categorie: quello indotto dal videogioco e che conduce gli utenti alla scoperta dei luoghi reali rappresentati sullo schermo; quello concepito intorno al videogioco attraverso eventi a tema (mostre, rievocazioni storiche, ecc.); quello che si sviluppa all'interno del videogioco, durante l'esplorazione degli spazi virtuali. (Dresseno, 2020). E l'Italia, in questo senso, ha un ruolo prominente nelle narrazioni ambientate, in senso ampio, all'interno scenari e dinamiche culturali, stereotipate o meno (Carbone, Fassone, 2020): si pensi alla parodia dell'italianità più nota in ambito

videoludico, ovvero Super Mario, l'icona pop dell'idraulico italiano. Così come sono sempre di più le esperienze videoludiche che intrecciano due tematiche di grande attualità: “da una parte la narrazione del patrimonio culturale, dall'altra la sensibilizzazione su questioni come ambientalismo, sostenibilità ed emergenza climatica. La relazione tra questi due ambiti è del tutto significativa, in quanto consente non solo di riflettere su come il videogioco si ponga in relazione con una realtà culturale, ambientale, storica e sociale di riferimento, ma anche sulla potenzialità del medium di favorire riflessione, critica o anche di invitare ad azioni di cittadinanza attiva finalizzate alla sostenibilità ambientale.” (Amadori & Caselli, 2024, pp.73-74)

Volendo, dunque, sperimentare l'introduzione a scuola del videogioco come oggetto e strumento di apprendimenti trasversali, attraverso la percezione e prospettiva di analisi di un media strettamente correlato al patrimonio culturale, nel progetto sono stati predisposti 18 videogiochi, eterogenei e allo stesso tempo rappresentativi di contenuti che spaziano tra le possibili rappresentazioni di *cultural landscape*, scelti anche con l'accorgimento della loro fruibilità da offline per l'impossibilità di poter fruire di connessione alla rete in classe. Il secondo accorgimento è stato il tenere conto del PEGI (Pan European Game Information)<sup>2</sup> adatto all'età delle classi partecipanti.

Sono stati installati giochi collegati a territori e la causa ambientale come *Alba: A Wildlife Adventure*, in cui la giovane protagonista in vacanza su un'isola del Mediterraneo dove vivono i nonni, dovrà impegnarsi per impedire che la costruzione di uno sfavillante hotel possa mettere in pericolo la flora e la fauna locale; oppure giochi ambientati in contesti distopici e totalitari, in cui ogni cittadino è controllato e sta al giocatore decidere se obbedire agli ordini o di trasgredire quali *Beholder* o anche *Paper, Please*

Di seguito la scheda dei titoli con una breve descrizione dei videogiochi installati e consegnata a ciascun partecipante prima dell'attività:

<b>A Painter's Tale: Curon, 1950</b>	Videogioco ambientato nel vecchio borgo di Curon, sommerso dalle acque del lago di Resia nel 1950. Protagonista è Tommaso, un pittore dei nostri giorni che si ritrova catapultato nel passato, poco prima dell'allagamento.
<b>Alba: A Wildlife Adventure (PEGI 3)</b>	In vacanza su un'isola del Mediterraneo, la piccola Alba dovrà impegnarsi per impedire che la costruzione di uno sfavillante hotel possa mettere in pericolo la flora e la fauna locale.
<b>Beholder (PEGI 12)</b>	Il protagonista si muove all'interno di uno stato totalitario, in cui ogni cittadino è controllato. A voi il compito di obbedire agli ordini o di trasgredire.
<b>Broken Age (PEGI 12)</b>	Il gioco ci racconta le storie (parallele) di due adolescenti, Shay e Vella. Così lontani, così vicini: entrambi impegnati a crescere, in un viaggio che li

<sup>2</sup> Il PEGI è uno dei sistemi di classificazione dei videogiochi e ha la funzione di comunicare in modo chiaro al pubblico i contenuti e la tipologia dei prodotti. Sviluppato nel 2003, è attualmente utilizzato in trentadue nazioni europee, Italia inclusa. Si tratta del primo sistema continentale di classificazione basato sull'età per contenuti digitali e videogame. Ha la funzione di fornire informazioni precise in merito ai contenuti veicolati dal gioco (Violenza, Sesso, Linguaggio scurrile, Paura, Discriminazione, Droga) indicandone l'idoneità per uno dei 5 gruppi d'età: 3+, 7+, 12+, 16+ e 18+. Come si legge sul sito: "L'intensità dei contenuti è direttamente proporzionale all'età indicata sulla confezione". Cfr. <https://pegi.info/it>

	condurrà verso l'età adulta.
<b>Florence (PEGI 12)</b>	Una storia d'amore raccontata attraverso i piccoli gesti quotidiani, i momenti di gioia e quelli di tristezza, le difficoltà e i grandi passi di qualsiasi relazione sentimentale.
<b>Gorogoa (PEGI 3)</b>	Un videogioco surreale, in cui scomporre le immagini, pensare fuori dagli schemi. Un percorso onirico nei panni di un giovane ragazzo alle prese con un mondo bizzarro che fa leva sulla curiosità.
<b>GRIS (PEGI 7)</b>	È una favola sul dolore, un gioco sul tema della sofferenza: la protagonista è una ragazza che vede il proprio mondo andare in frantumi. Avrà la forza di rialzarsi e di reagire?
<b>Lego Harry Potter: Anni 1-4 (PEGI 7)</b>	La saga di Harry Potter diventa giocabile e incontra il mondo dei mattoncini Lego: ripercorri le avventure del giovane mago creato dalla penna di J.K. Rowling.
<b>Lego Star Wars: La saga completa (PEGI 3)</b>	L'universo espanso di Star Wars si sviluppa tra film, libri, serie tv, fumetti e ovviamente anche videogiochi. Tra i tantissimi giochi dedicati alla celebre serie c'è anche Lego Star Wars!
<b>Little Inferno (PEGI 12)</b>	Bruciare oggetti non è mai stato così divertente! Davanti al caminetto, usa tutta la tua inventiva per disfarti delle cose più disparate e riflettere sul loro valore.
<b>Machinarium (PEGI 7)</b>	Le curiose avventure di un piccolo robot che è stato ingiustamente rottamato: sarete in grado di ritrovare la via di casa?
<b>Never Alone (PEGI 12)</b>	In Never Alone entriamo in contatto con la cultura e le tradizioni degli Iñupiat, i nativi dell'Alaska. A essere messa in scena è una fiaba tradizionale, che ha per protagonista una bambina e una volpe.
<b>Old Man's Journey (PEGI 3)</b>	Il viaggio di un uomo anziano che un bel giorno riceve una misteriosa lettera: chi l'avrà mandata? Con lo zaino in spalla, l'uomo parte verso una meta sconosciuta...
<b>Papers, Please (PEGI 16)</b>	Il gioco racconta la quotidianità di un ispettore di frontiera addetto al controllo immigrazione. Più che un gioco, un vero e proprio lavoro a tempo pieno!
<b>The Great Palermo</b>	Il gioco viene definito "Una storia di cibo e trasformazione". Si sviluppa come un racconto interattivo basato sulla cultura enogastronomica del capoluogo siciliano, esplorato dal protagonista Gaetano.
<b>Unpacking (PEGI 3)</b>	Avete mai affrontato un trasloco? Disfare pacchi

	non è forse l'attività più piacevole, eppure dentro a quegli scatoloni ci sono un sacco di storie che aspettano solo di essere riordinate.
<b>Venti Mesi</b>	Venti Mesi è una collezione di storie interattive sulla Resistenza e la Liberazione dal nazifascismo. Il gioco include venti brevi storie ispirate a fatti realmente accaduti sul territorio di Sesto San Giovanni (Milano) e dintorni durante la Seconda guerra mondiale.

### 3. Articolazione del progetto: metodologie, fasi e principali risultati raccolti

Il progetto ha coinvolto:

- 4 scuole secondarie di secondo grado:
  - Reggio Emilia: l'Istituto Professionale Statale Filippo Re, l'Istituto Superiore Blaise Pascal, l'Istituto Tecnico Superiore Scaruffi-Levi-Tricolore;
  - Brescia: il Liceo Artistico Vincenzo Foppa di Brescia
- 10 classi in totale così suddivise:
  - 2 classi prime (I.T.S. "Scaruffi-Levi-Tricolore")
  - 2 classi quarte (I.S. "Blaise Pascal")
  - 4 classi terze (I. P. "Filippo Re")
  - 2 classi seconde (L.A. "Vincenzo Foppa")

per un totale di 232 studenti e studentesse e 32 docenti e 2 educatori/trici extrascolastici.

La metodologia è stata basata principalmente su un approccio esperienziale dell'apprendimento, in cui l'interazione in gruppo e la riflessione sugli argomenti trattati risultano centrali per la costruzione di un sapere trasformativo e che pone al centro i soggetti come protagonisti (e non destinatari) del processo di conoscenza, riconducibile al modello dell'*experiential learning* di Kolb (1984), che ha raccolto e sistematizzato le eredità di studiosi quali Dewey, Piaget, Lewin, per maturare un modello circolare (*Learning cycle*), che non solo delinea le fasi dell'apprendimento esperienziale ma offre anche un modello di pratica formativa che attraversa quattro fasi: l'esperienza concreta (*concrete experience*), l'osservazione riflessiva (*reflective observation*) sulle proprie azioni, la concettualizzazione astrattasi (*abstract conceptualization*), ovvero si acquisiscono nuovi concetti e, infine, la sperimentazione attiva e concreta (*active experimentation*), in cui si applicano i concetti appresi in situazioni reali.

Nella prospettiva metodologica della ME applicata ai videogiochi, per promuovere conoscenze, competenze e riflessioni per un uso più consapevole, critico delle sue applicazioni, fino ad attivare un processo creativo (Felini, 2012), il progetto ha previsto un doppio ciclo di incontri paralleli, ovvero un percorso di 18 ore dedicate a studenti e studentesse, ed un percorso di 14 ore per il personale docente, strutturati su tre livelli di obiettivi, rispondenti a tre macro-domande formative in ricerca:

- a) *"Quanto conosciamo davvero i videogiochi?"*: conoscenza critica e analitica per valorizzare l'uso del videogioco e di altri media narrativi interattivi nell'ambito di percorsi educativi e disciplinari,

riflettendo su potenzialità e limiti dell'impiego del medium videoludico e dello storytelling interattivo;

- b) *“A che cosa, come, quando e perché videogiocare?”*: esperienza consapevole di apprendimenti “in gioco”, ovvero l’allestimento di 5 postazioni di gioco con 18 tipologie di videogiochi differenti da sperimentare e analizzare in gruppo, sia per le classi che per il personale docente;
- c) *“Cosa e come posso raccontare?”*: ideazione da parte del personale docente di percorsi didattici disciplinari e transdisciplinari che coinvolgano pratiche e/o riflessioni videoludiche; da parte degli/delle studenti e studentesse di un concept videoludico da realizzare per la promozione di una storia legata al patrimonio culturale del proprio territorio o prendendo spunto dal database narrativo di IVIPRO<sup>3</sup>.

In particolare, il ciclo di incontri è stato articolato in 5 unità di discussione per i docenti, due delle quali di taglio laboratoriale per un totale di 14 ore (nello specifico le unità 1-2-4 condotte da me; l’unità 3 da Stefano Caselli; l’unità 6 un gruppo condotto da me e uno da Stefano Caselli), e in 6 unità per le classi, due delle quali laboratoriali, per un totale di 18 ore (nello specifico le unità 1-2-3-4 condotte da Andrea Dresseno; l’unità 5 da me; l’unità 6 da Francesco Toniolo).

Sono stati così strutturati:

#### Percorso studenti

Unità 1 (2h): *Introduzione al videogioco: storia, generi, contenuti*

Unità 2 (2h): *Introduzione al videogioco: dialoghi intermediali*

Unità 3 (2h): *Videogiochi per la valorizzazione del territorio e del patrimonio*

Unità 4 (2h): *Videogiochi storici*

Unità 5 (laboratorio) (4h): *Giocare in aula*

Unità 6 (laboratorio) (6h): *Ideare un videogioco per il territorio*

#### Percorso docenti

Unità 1 (2h): *Educazione in gioco: introduzione*

Unità 2 (2h): *Pedagogia del gioco e didattica ludica*

Unità 3 (2h): *Tassonomie videoludiche per l’educazione*

Unità 4 (laboratorio) (4h): *Sessione di gioco condivisa*

Unità 5 (laboratorio) (4h): *Ideare percorsi ludico-didattici*

#### Strumentazione:

Sono stati predisposti 5 PC da gioco, con 18 videogiochi di diverse tipologie e 8 joystick a disposizione.

La ricerca-azione svolta - che non ha la pretesa di avere la valenza di una ricerca quantitativa, piuttosto di tipo qualitativa - ha previsto la somministrazione attraverso un Google form, di quattro questionari, uno ad inizio percorso ed uno a fine per ciascuno dei due target coinvolti costruiti ad hoc per il progetto. Il questionario ad inizio percorso è stato suddiviso in 4 sezioni per tutti i soggetti coinvolti (docenti e studenti), strutturato sia con risposte chiuse che alcune aperte:

- Dati anagrafici;

---

<sup>3</sup> Database di IVIPRO disponibile qui: <https://ivipro.it/it/home/>

- Censimento delle tecnologie e dispositivi digitali in suo possesso e delle pratiche d'uso sia nella dimensione informale della propria quotidianità, sia come possibile strumento didattico da utilizzare insieme a scuola e/o nella costruzione di percorsi di apprendimento e di studio a casa (individuale o a piccolo gruppo);
- Opinioni e idee sull'uso di videogiochi nella quotidianità e nella didattica;
- Grado di conoscenza della relazione tra videogiochi e patrimonio culturale.

Il questionario a fine percorso è stato, invece, costruito per rilevare cambiamenti di opinioni sul media videoludico, nonché di conoscenza rispetto alle relazioni con il patrimonio culturale e comprendere l'efficacia o meno che il percorso, svolto in poco meno di metà anno scolastico, ha avuto. Quali significati, cambiamenti o criticità ha sviluppato e fatto emergere rispetto al videogioco come media per la promozione del patrimonio culturale a scuola?

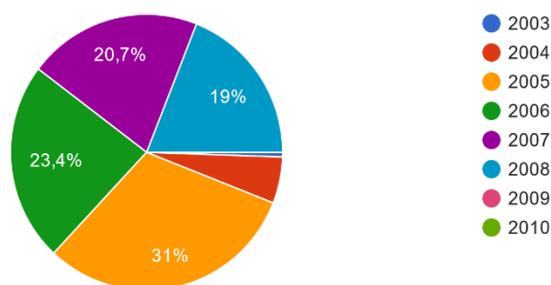
È stato fondamentale, nel percorso formativo, partire dai vissuti e rappresentazioni personali raccolti dai questionari, per costruire, con tutti i soggetti coinvolti (sia docenti che studenti), una riflessione razionale, problematizzante, di pensiero critico, attivando criteri di analisi, di comprensione culturale e strutturale sui videogiochi. Ed arrivare a comprendere come possono essere degli alleati nella relazione in classe.

Si propongono qui i risultati più significativi, richiamando la possibilità di approfondire una lettura quantitativa più analitica dal sito del progetto<sup>4</sup>.

#### - Questionari studenti/studentesse

Rispetto alla sezione anagrafica, il 50,5% delle 184 risposte ricevute su 232 soggetti coinvolti, dichiara di identificarsi come genere femminile, il 46,2% come genere maschile, il 3,3% identificato come *genderfluid, no binary, lui/lei* e con la seguente suddivisione di età:

Anno di nascita  
184 risposte



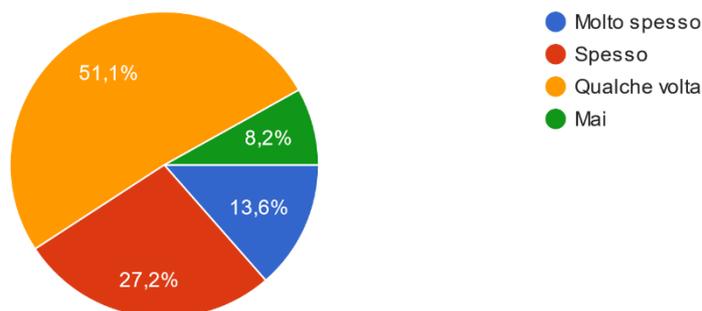
Più della metà preferisce giochi di genere “Avventura” (53,3%), seguiti dai giochi di “Azione” (46,2%) e “Sport” (a parimerito con gli “Sparatutto/Combattimento” 35,3%).

Rispetto all'utilizzo dello smartphone per giocare, il gruppo coinvolto è quasi diviso a metà, tra chi lo utilizza spesso e principalmente come supporto videoludico e chi, invece, qualche volta o raramente:

<sup>4</sup> Report conclusivo di progetto al link: [https://ivipro.it/wp-content/uploads/2023/06/PSTL\\_report\\_ver2.pdf](https://ivipro.it/wp-content/uploads/2023/06/PSTL_report_ver2.pdf)

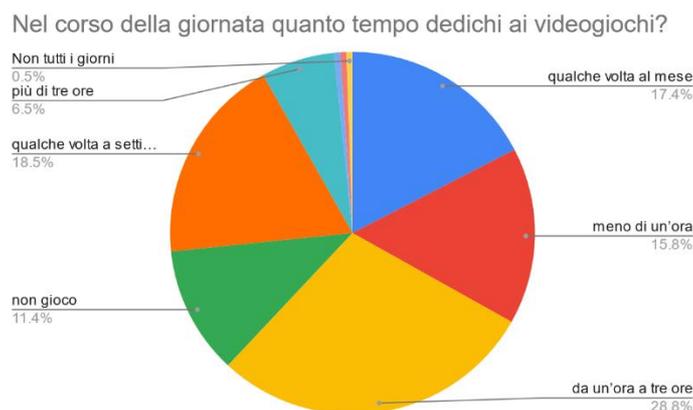
Ti capita mai di usare lo smartphone per giocare?

184 risposte



Chi possiede console di gioco dedicate (XBOX, PlayStation, Wii e Nintendo) o PC fisso, infatti, dichiara di preferire giocare su questi dispositivi, dove l'esperienza di gioco è più immersiva, completa e adeguata, anche per lo schermo più ampio. Si sottolinea anche che il 9,2% indica non avere alcuno di questi dispositivi in casa, compreso un computer (115 su 184 dichiarano la presenza di un pc, ma non personale). Questo conferma quanto emerge dai report nazionali citati all'inizio, ovvero una mancanza di accesso a strumenti e, dunque, a possibilità maggiori di sviluppare competenze d'uso, alfabetizzazioni. Questo dato viene sottolineato per il valore ulteriore che assumono progettualità di questo tipo svolte a scuola, per contrastare povertà educative e garantire il diritto all'accessibilità e all'uso di strumenti culturali e di alfabetizzazione fondamentali e imprescindibili dal contesto contemporaneo, e che anche la Comunità Europea incoraggia in termini di acquisizione di *soft (digital) skills*.

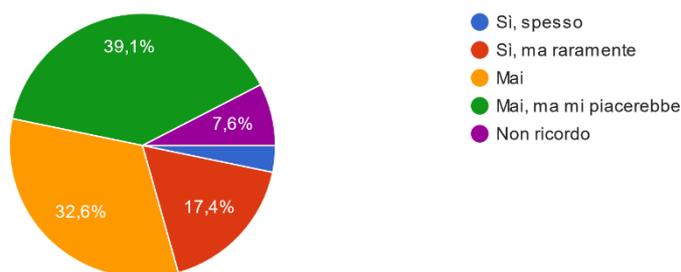
Rispetto al tempo giornaliero dedicato ai videogiochi, le risposte sono variegate:



Alla domanda se fosse mai stato proposto loro il videogioco come “testo” o materiale di studio a scuola, quasi l'80% di 184 risposte ha dichiarato “mai”; il 17% ha risposto “sì, ma raramente”, collegandolo ad esperienze nelle scuole secondarie di primo grado e l'uso di Minecraft nelle discipline STEM. Sono interessanti le risposte prima e dopo il progetto rispetto all'utilità dei videogiochi nello studio.

Ti è mai stato proposto di usare un videogioco a scuola o come compito a casa?

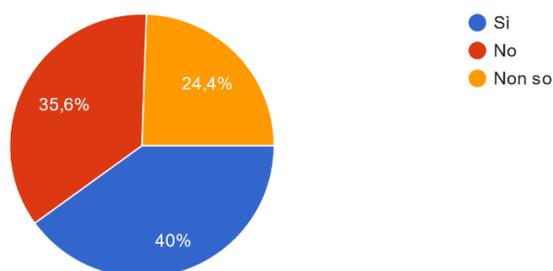
184 risposte



Così, alla domanda iniziale se “I videogiochi possano aiutare a conoscere meglio il territorio in cui si vive?”, è emerso come un certo “stupore” o “smarrimento”, con il 29% degli studenti che ha risposto NO (“*Perché i giochi hanno dei ruoli non reali quindi non ci aiutano a conoscere luoghi che esistono nella vita reale*”, afferma uno studente), il 44 % “non so” e il 27% sì, nel questionario finale le percentuali si sono invertite: il 52% degli studenti afferma che dopo questo percorso pensa che i videogiochi lo possono aiutare a comprendere meglio territori e storie (“*Perché ho scoperto tanti giochi non li conoscevo o non li avrei mai considerati basandomi sui generi che di solito gioco*”; “*Per esempio, mentre lavoravamo all’ideazione del gioco sul territorio di Reggio e provincia ho scoperto storie e luoghi di cui prima non ero a conoscenza o che ho conosciuto in modo diverso*”). Così come, chiedendo loro se il percorso li abbia stimolati a considerare i videogiochi diversamente dal solito, più del 40% risponde di sì a fronte di un 25% che non sa, argomentando che “*Non avevo mai preso in considerazione il fatto che i videogiochi potessero avere altri scopi oltre al divertimento*”; “*Un nuovo metodo per imparare molte cose in maniera diversa e divertente*”.

9) Pensi che questo percorso ti abbia stimolato a considerare i videogiochi in maniera diversa dal solito?

180 risposte



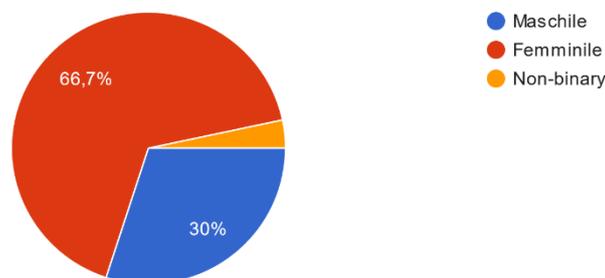
Inoltre, va precisato che la percentuale dei “No” (35,6%) 1 risposta su 4 di chiara di non aver cambiato opinione perché l’aveva già positiva e costruttiva nei confronti dei videogiochi: “*Ho sempre considerato i giochi come un’altra maniera di imparare, qui ne ho avuto la conferma*”; *Ho sempre pensato che i videogiochi potessero essere usati con scopo didattico e la mia opinione non cambia*”. Ci ha particolarmente colpito la risposta di uno studente con background migratorio, che ha affermato “*I videogiochi sono la nona arte, sviluppata da molti professionisti eccellenti. Giocare le loro eccellenti opere mi ha alleviato molto stress nella vita, e a volte mi chiedo se posso anche creare un gioco del genere*”, richiamando fortemente i costrutti di agency e di possibilità di immaginare e immaginarsi nella società da cui siamo partiti.

- *Questionari docenti*

Dal punto di vista dei docenti – con una età complessiva è compresa tra i 27 ai 63 anni e una media di 42 anni, così suddivisi rispetto al genere:

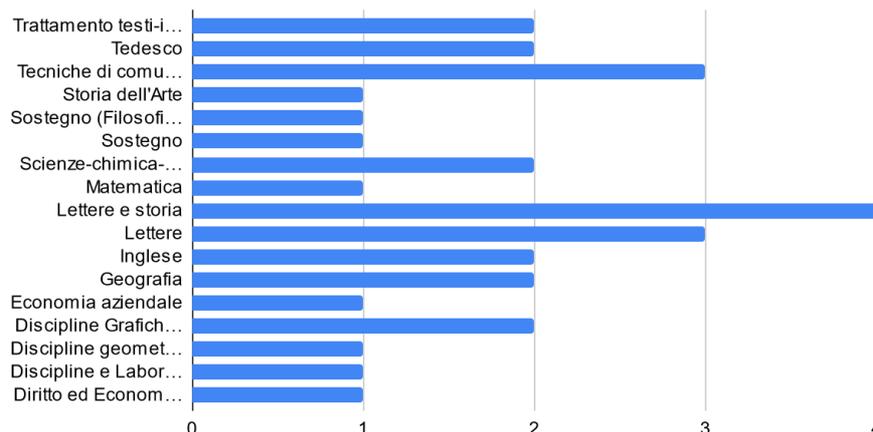
In che genere si identifica (o si riconosce)?

30 risposte



Suddivisi in diverse discipline:

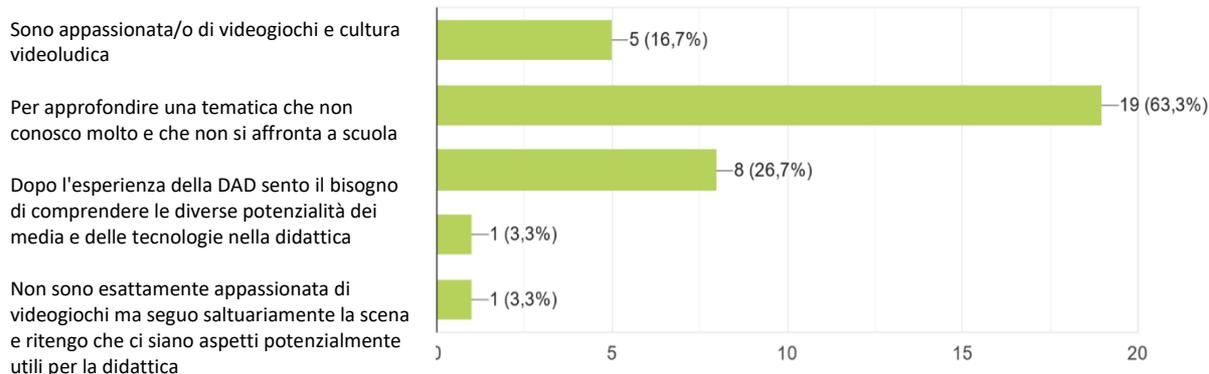
Materia d'insegnamento:



Nella parte del questionario dedicata alle conoscenze pregresse, le motivazioni e i bisogni formativi che hanno portato a scegliere questo progetto, le risposte hanno confermato quanto è stato sottolineato anche nelle premesse: la crisi pandemica ha fatto emergere, in maniera evidente la necessità di rivedere modalità e strumenti didattici nel fare scuola, anche alla luce dell'esperienza della DAD.

Perché ha scelto questa progettualità? (Può scegliere più di una risposta)

30 risposte

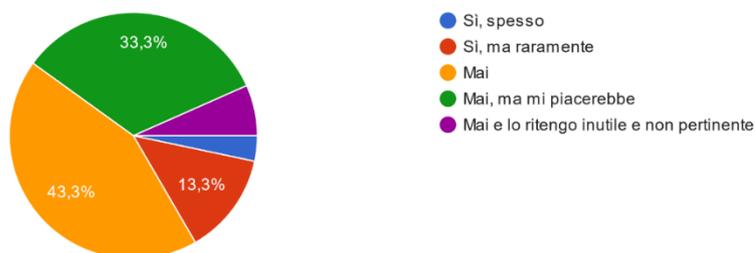


Rispetto alla conoscenza diretta dei videogiochi, ovvero alle esperienze di gioco, più della metà dichiara di non aver mai videogiocato e di farlo raramente anche con lo smartphone

Per cui, alla domanda se avessero mai utilizzato videogiochi nella didattica, quasi l'80% dei partecipanti ha risposto, inizialmente di non aver mai pensato, o semmai raramente, di utilizzarli a scuola, mentre a fine percorso quasi il 70% dichiara di considerare la possibilità di utilizzarli:

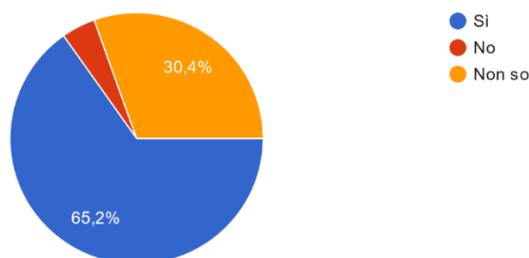
Ha mai proposto di usare un videogioco a scuola o come compito a casa?

30 risposte



12) In futuro valuterà l'ipotesi di utilizzare un videogioco in classe durante le lezioni?

23 risposte



*“Penso che, se introdotte e strutturate con metodo (come visto nel corso) possono essere estremamente utili. A me personalmente mancava questo tassello”;*

*“Possono creare meccaniche di apprendimento più accattivanti e suscitare l'interesse verso le materie tradizionali”;*

*“Penso che siano il futuro, ma necessitano di adeguata normativa e/o ragionamenti specifici, così come di un corpo docenti preparato e visionario”.*

Tra chi ancora non sa o è restio ad includere un possibile uso del mondo videoludico a scuola, le motivazioni sono:

*“Potrebbe essere frainteso e diventare solo un momento di gioco”;*

*“Si potrebbe presentare maggiore difficoltà a tornare a mezzi più tradizionali, come la lettura sul libro”:*

*“Rischia di creare una scuola troppo facile con meno regole”*

*“Studio e gioco sono ambiti e dimensioni diverse e distanti”*

Emergono, dunque, dubbi e insicurezze ancora da rinforzare ed esplorare, che rivelano uno scollamento tra quanto si ritiene valido, utile per lo studio, per l'apprendimento, perché incentiva modalità di socializzazione e di lavoro in gruppo in classe, di *cooperative learning*, con la traduzione pratica di tale visione. Emergono da tutte le risposte del questionario e di confronto nel *debriefing* due principali direzioni di visione scolastica: la prima è quella che ci parla di una scuola che sente e ha voglia di voler cambiare, sperimentare, “osare”, ma è come se avesse bisogno di essere ancora legittimata e accompagnata (e in questo, progettualità di Media Education come Press Start To Learn dovrebbero avere maggior spazio e respiro); la seconda è legata alla possibilità di avere gli strumenti in classe, a partire dalla connessione alla possibilità di acquistare videogiochi e avere postazioni per lavorare in gruppo, in classe, nelle diverse discipline.

A questo proposito, c'è anche chi ha provato ad immaginare soluzioni alle “barriere architettoniche” presenti a scuola, che vanno tenute presenti: *“Difficile far installare videogiochi sulle macchine dell'istituto. In alcuni casi sarebbe possibile, ma per la maggior parte dei giochi è un grosso ostacolo. Li userò come possibile compito a casa, creando così collegamenti e un discorso di conoscenza intorno alle loro pratiche videoludiche”.*

Infine, se inizialmente più dell'80% dei 30 rispondenti raccolti, afferma di non conoscere videogiochi collegati a luoghi reali, a fine progetto l'83,3% ritiene che possano essere uno strumento utile per incentivare la scoperta del territorio/patrimonio culturale e il 16,7% non sa, proprio perché non conosce i prodotti.

- *Il laboratorio: “Analizziamo un videogioco!”*

La fase esperienziale del laboratorio di gioco in classe, sia per gli studenti che per i docenti, ha rappresentato una delle sfide più interessanti e innovative del progetto., facendo da ponte tra il percorso conoscitivo, di *meda literacy* e quello creativo, di ideazione di un prodotto videoludico, per gli studenti, mentre di una possibile progettualità didattica, integrata da parte dei docenti.

Si è svolta organizzando 4 ore nelle classi durante l'orario scolastico mattutino, con studenti e studentesse, mentre in 4 ore pomeridiane con i docenti, allestendo, ogni volta, lo spazio con 5 postazioni di gioco per 5 gruppi, per un totale di 10 laboratori con le classi e due con i docenti. Sono stati, infatti raggruppati i docenti formando un unico gruppo in ciascun territorio coinvolto (Reggio Emilia e Brescia), sperimentando, così, anche il confronto tra tipologie di scuole differenti. Lo scambio di pratiche didattiche, di impostazioni tra scuole professionali differenti e licei è stato un valore aggiunto, a detta dei docenti e dalle stesse presidi coinvolte, perché ha permesso un dialogo scolastico che difficilmente si riesce a realizzare, al di fuori del proprio istituto comprensivo.

“Analizziamo un videogioco!”: questa è stata la consegna e l’obiettivo del laboratorio, proponendo loro di giocare in maniera attenta e osservativa, di guardare al videogioco come un oggetto di ricerca da decifrare, comprendere e “smontare”. Insieme all’elenco dei 18 titoli con breve descrizione tra cui scegliere, a ciascun gruppo è stato consegnato anche uno strumento di analisi: una griglia da applicare per analizzare e discutere i videogiochi scelti, strutturata per il progetto sulla base del modello di *Game Analysis* di Newman e Oram (2006).

La griglia è servita per attivare, nei diversi gruppi, la discussione di confronto dopo l’esperienza diretta di gioco e portare in evidenza gli elementi significativi e costitutivi, dal loro punto di vista di *gamer*. Come afferma il noto studioso danese Jesper Juul, esponente

della corrente dei *ludologi* – ovvero i semiologi dei media che ritengono che le regole e la relazione logica tra gli elementi sono gli aspetti che definiscono il gioco – “i videogiochi contengono un alto numero di interazioni tra le diverse parti del sistema.” (2005, p. 77, trad. propria). Le meccaniche del *gameplay* per compiere azioni e interazioni; il “mondo” in cui il gioco è ambientato rispetto a caratteristiche estetiche, geografiche, la caratterizzazione degli spazi interni ed esterni, il grado di realismo e così via; la tipologia dei personaggi (genere, interazioni, ruoli positivi e negativi, ecc.), nonché altri elementi tecnici significativi (il sonoro, il ritmo di gioco, la chiarezza degli obiettivi, la personalizzazione dei personaggi, ecc.), sono tutti gli aspetti che sono stati messi in relazione anche con i personali vissuti emotivi e di apprendimento avvenuti durante l’esperienza ludica. Come afferma Bittanti la struttura narrativa di un videogioco è da considerarsi “telos, praxis ed ethos, cioè fine, atto ed etica” (2005, p. 11). Questo intreccio, come una tessitura, risulta funzionale per sperimentare posizionamenti di ruolo e punti di vista differenti dal proprio in situazioni complesse che richiedono scelte valoriali ed etiche: permettono di sperimentare “senza danni” per sé e gli altri, e, dunque, di riflettere su quanto scelto e vissuto.

Nella restituzione a grande gruppo, sono state approfondite le dimensioni della socializzazione e delle connessioni tra il gioco e altre conoscenze, discipline, tematiche della loro quotidianità, attraverso le seguenti domande poste con la metodologia del *focus group*:

#### 1. Attività

**PRESS START  
TO LEARN**  
PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE  
VIDEOGIOCICA NELLE SCUOLE

#### Analizziamo un videogioco...

<b>Titolo</b>	
<b>Genere</b> (quello che a te sembra: può essere anche più di uno)	
<b>Parole chiave per descriverlo</b>	
<b>Meccaniche del gioco che caratterizzano il gameplay</b> (es. tipo di esplorazioni nello spazio; prospettive di visuali differenti; che tipo di interazioni tra i personaggi; raccolta oggetti; risoluzione indovinelli; azioni fisiche; presenza di dialoghi, ecc.)	
<b>Il “mondo” in cui il gioco è ambientato</b> (caratteristiche estetiche; geografiche; relazioni tra il dentro e il fuori, come vengono caratterizzati gli spazi; grado di realismo; ecc.)	
<b>Personaggi</b> (tipologia; genere; come sono caratterizzati; che ruoli hanno; come si muovono nei contesti; molti o pochi; come sono rappresentati i buoni e i cattivi; collaborano o sono in antagonismo; quanto ti senti rappresentato dal personaggio; cosa ti piace e cosa non ti piace; ecc.)	
<b>Altri elementi tecnici significativi</b> (suoni, musica, filmati, salvataggio in livelli o altro; chiarezza degli obiettivi; personalizzazione di personaggi o altri elementi; ecc.)	

- a. Come è andata la sessione di gioco?
- b. Che tipo di esperienza è stata, pensando anche ad altre vostre esperienze videoludiche?
- c. Si è tutto svolto come vi aspettavate?
- d. Pensate sia sostenibile inserirla a scuola in più momenti dell'anno?

## 2. Interazioni

- e. Come è andata la relazione tra voi?
- f. Vi ha fatto conoscere meglio?
- g. Quali difficoltà avete superato insieme?
- h. Come le avete superate?
- i. Il gruppo come ha funzionato?
- j. Avete notato tipologie di interazioni differenti rispetto ai diversi tipi di giochi che avete usato?

## 3. Spunti, riflessioni

- k. Che cosa vi ha lasciato questa esperienza?
- l. Quali collegamenti vi suggeriscono le esperienze videoludiche che avete vissuto?
- m. Come vi sentite?
- n. Avevate mai riflettuto su cosa accade mentre videogiocate?
- o. Come vedete ora il rapporto tra videogiochi e territori, memorie, storie, patrimonio culturale?

È emerso, così, un ricco e partecipato dibattito e confronto, sia in classe, tra i gruppi degli studenti, sia tra i docenti, attivando un processo di *critical thinking* che ha aperto spazi di discussione e di *metacognizione*, che dal videogioco hanno condotto ben oltre “i confini del media” e delle discipline, in un’ottica formativa di educazione alla cittadinanza attiva e consapevole.

*“Per me è stato bellissimo videogiocare in gruppo e poterci confrontare, dialogare sui significati e gli elementi del gioco che ci portano a vivere le emozioni che proviamo, ma che si collegano anche a quello che pensiamo e viviamo nella vita quotidiana”* (16 anni);

*“Prima di questo percorso non avevo mai ragionato sul fatto che molti giochi insegnano molte cose accadute in passato, e soprattutto spiegano in modo coinvolgente molti argomenti che a scuola sono abbastanza noiosi. Ad esempio, fare delle scelte dal punto di vista del funzionario della dogana in Paper Please non è facile! Ti chiede se è giusto pensare a se stessi, rimanendo nelle regole, anche se queste sono ingiuste verso altre persone...”* (17 anni)

*“Giocare a Florence è stata un’esperienza che non dimenticherò mai! Mi sono sentita così dentro al gioco che non riuscivo a smettere di piangere. Ognuno, e soprattutto ogni ragazza, dovrebbe poter realizzare ciò che vuole essere, e non essere ingabbiata da quello che vuole la famiglia, gli amici o il fidanzato...”* (15 anni)

*“Non pensavo che videogiocare significasse vivere esperienze come quella offerta da Papers Please. La proporrò sicuramente all’interno di un modulo di educazione civica su cittadinanza e diritti”* (docente di storia e filosofia).

*“Questa esperienza diretta è riuscita nell’impresa (ardua) di demolire una grande parte del mio videoscetticismo, e di incuriosirmi e metterci tutti insieme in ricerca per rinnovare anche la nostra didattica!”* (docente di lettere)

Queste sono solo alcune delle riflessioni condivise a fine attività nelle classi: per gli studenti e studentesse il laboratorio è stato anche propedeutico alla fase successiva, ovvero quella creativa.

- *La fase creativa-progettuale*

Dal percorso formativo iniziale, attraversando la parte esperienziale di gioco diretto e analisi, per attivare la terza fase del progetto, seguendo il modello di ME, ovvero la parte creativa-progettuale, condotta, nello specifico da Francesco Toniolo. Fare ME, come afferma Rivoltella (2001), significa “insegnare a comunicare ma significa anche educare a un rapporto corretto coi i messaggi della comunicazione. Come nell’alfabetizzazione non si impara a leggere senza imparare anche a scrivere, così con i media” (p. 103). Leggere e scrivere i media, essere spettatori e registi, fare la parte dei personaggi e degli scenografi allo stesso tempo: due elementi son di aiuto per sviluppare apprendimento critico e attivo sul videogiocare, ovvero “il modo in cui il videogioco progettato internamente. [...] L’altro elemento sono le persone intorno, altri videogiocatori e anche chi non gioca, ma che con le relazioni reciproche incoraggiano i metadiscorsi, l’agire riflessivo riguardo l’architettura del gioco, dei videogiochi più in generale e di qualsiasi altro campo semiotico” (Gee, 2013 p.34)

Per le classi si è trattato di ideare concept videoludici legati al territorio italiano: divisi in piccoli gruppi ciascuno ha scelto a quale particolare evento o ambientazione legare il proprio videogioco. In alcuni casi, in accordo con i docenti, si è deciso di puntare sul territorio locale, mentre in altri casi le scelte sono emerse dalla consultazione del database narrativo di IVIPRO. È stato fornito loro un modello di *Game Design Document* (GDD) che vengono solitamente utilizzati all’interno degli studi di sviluppo, in una versione semplificata adattata sia al contesto scolastico che alle ore a disposizione. I principali elementi di progettazione hanno riguardato le componenti che avevano conosciuto durante l’attività laboratoriale di analisi e che fanno parte di un possibile modello di GDD (Oxland, 2004): componente artistica, la storia, il gameplay, l’ambientazione, i personaggi, musiche e suoni. Il tutto svolto con gli strumenti tradizionale di “carta e matita”, come avviene nella costruzione di ogni *storyboard*.

È servito a far riflettere loro che ogni videogioco ha una “grammatica e un alfabeto” attraverso cui si struttura l’esperienza ludica, e quanto sia complesso dare forme differenti a ciò che si vuole raccontare. Dunque, per poter essere creatori, bisogna conoscere la variegata possibilità attraverso cui “scrivere” la propria storia in gioco. A seconda dei contesti, alcuni gruppi hanno sviluppato maggiormente alcuni aspetti rispetto ad altri (il piano narrativo piuttosto che quello di azione; la cura estetica delle ambientazioni e dei personaggi piuttosto che la dinamica delle regole d’azione). Come ogni qualvolta si crea un valido setting di lavoro di gruppo, ciascun componente contribuisce con le proprie competenze, caratteristiche e grado di motivazione, senza che il contributo dell’uno sia più importante dell’altro. Così come è avvenuto, in una classe, che un ragazzo si è dedicato alla composizione delle musiche da applicare al menù di gioco che gli altri compagni stavano progettando; o di quei gruppi che hanno faticato a costruire una proposta perché incagliati in decisioni su elementi secondari a cui hanno dedicato maggiore attenzione. La fase progettuale ha costituito lo spazio di *palestra* sia cognitiva che relazionale.

Per i docenti, le 4 ore di laboratorio hanno rappresentato la prima esperienza di reale avvicinamento all’esperienza videoludica che giudicavano senza conoscere. Spiazzamento e stupore: queste le reazioni principali provocate dal percorso di conoscenza e che li ha stimolati per la parte finale, di ipotesi progettuale. Ai docenti, infatti, è stato chiesto di ideare una proposta didattica sostenibile da

realizzare tra il tempo a casa e quello di lezione in classe, che coinvolga un videogioco in dialogo con altri mediatori didattici, pensando a modalità e obiettivi. Hanno riflettuto insieme sui prerequisiti di apprendimento e sulla personalizzazione in ottica di rispondere anche a Bisogni Educativi Speciali, centrali per realizzare una didattica inclusiva. Mesi nella condizione di creare, abbiamo osservato docenti che si sono messi in gioco, costruendo proposte didattiche di ibridazione tanto nel tema quanto nei contenuti, cercando e scegliendo autonomamente videogiochi che potessero essere adatti al loro scopo. “Affascinante notare come, facendo tesoro di questa autonomia, i docenti abbiano ideato percorsi innovativi, in cui il dialogo tra linguaggi e discipline è costante, e in cui il videogioco viene implicato nella sua complessità, nella sua attualità, senza ricadere (pigramente, come spesso accade) sul genere educativo” (dal *Diario di lavoro* di Stefano Caselli<sup>5</sup>).

Non sono presenti, in Italia, ricerche di sperimentazioni dell’uso dei videogiochi nel contesto scolastico, ma, nella letteratura internazionale, possiamo invece trovare riferimenti, soprattutto nel contesto statunitense. Aldrich (2009) riporta, ad esempio, studi sul videogioco come strumento didattico, riferendo proprio come, gli stessi docenti abbiano rilevato la validità non solo dal punto di vista dell’apprendimento, ma per il contesto che si viene a creare, di socializzazione e benessere nello stare in aula, oltre che per il reale coinvolgimento emotivo e di partecipazione

È importante sottolineare, da un punto di vista pedagogico, un risultato che emerge dalle domande finali: rispetto all’opinione che i docenti hanno sul coinvolgimento dei/delle loro studenti e studentesse nel progetto, 19 su 23 affermano di averli visti interessati al tema, in alcuni casi hanno notato la classe proporre spunti provenienti da videogiochi nonché si sono attivati per confronti su nuovi contenuti in classe. “*Ho scoperto, con stupore e piacere, competenze che non conoscevo ma che sono tali e che appartengono a molti dei miei studenti*”: questa affermazione di una docente rappresenta uno dei cambiamenti più importanti che può avvenire a scuola. Il riconoscimento di competenze laddove non si pensa che ci siano.

#### 4. Conclusioni per continuare...

Sono molte le piste di riflessioni che i risultati di questa sperimentazione aprono, a partire dal ruolo della scuola, come agenzia formativa formale, rispetto ai contesti non formali dell’apprendimento e dell’educazione dei giovani e delle giovani e ai linguaggi del loro tempo e del loro futuro. Quali sfide possono e devono essere accolte dagli adulti che hanno la grande responsabilità di disegnare ed essere garanti di processi di sviluppo, di empowerment delle nuove generazioni, garantendo un accesso e un’alfabetizzazione a tutti i linguaggi (*new media literacy*), più che mai a quelli contemporanei della cultura partecipativa?

Indubbiamente emerge la necessità e l’urgenza di progettare sempre e più e nuovi spazi formativi, che costruiscano strumenti critici e creativi insieme agli studenti e alle studentesse, mettendo sempre più loro e le loro capacità, o *capability* (Nussbaum, 2013) come *sphere di libertà* (Sen, 2000), al centro dei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, con modalità attive, attente e vicine alla loro contemporaneità.

Senza cadere in semplicistici e stereotipati entusiasmi, sono diverse le difficoltà e le sfide che il progetto ha fatto emergere: innanzitutto di tipo *culturale*, rispetto al dare valore al videogioco (ma anche il gioco in generale); di tipo *pratico-esperienziale*, che rende difficile per gli adulti l’utilizzo e un approccio “senza ansie”; di tipo *formativo* rispetto, in generale, alla media education come

<sup>5</sup> Cfr. <https://ivipro.it/it/speciale/press-start-to-learn-diario-di-lavoro-4/>

competenza per gli insegnanti e possibili modelli metodologici d'uso dei videogiochi nella didattica scolastica.

D'altronde, per loro struttura, offrono territori di possibilità immersive, dialettiche e dialogiche, se intenzionalmente inseriti in percorsi in dialogo (e non in antitesi) con i saperi disciplinari, scolastici. Contribuiscono a costruire quella continua ricerca di posizionamento di sé nel mondo, rispetto all'alterità e rispetto ai luoghi e ai territori, perché "un'educazione è veramente adatta alla libertà solo se è tale da formare cittadini liberi, cittadini che sono liberi non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità". (Nussbaum, 2006 p.327). E questa è una sfida ancora da scoprire.

### **Riferimenti bibliografici:**

Aldrich (2009). *Learning Online With Games, Simulations And Virtual World: Strategies for Online Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Agosti A. (2018). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: Franco Angeli.

Amadori, G., Caselli S. (2023), "Videogiochi a tutela del patrimonio culturale e ambientale in Italia: i casi Venice 2089 e Climate Hero". In Carelli P., Pasini M.P. (ed.), *Green Italy. Esperienze, media e culture. Per un turismo sostenibile* (pp.73-86). Milano: Vita e Pensiero.

Benoît Carbone, M., Fassone, R. (ed.) (2020). *Il videogioco in Italia. Storie, rappresentazioni, contesti*. Milano: Mimesis.

Bittanti M. (2005). *Gli strumenti del videogiocare. Logiche, estetiche e (v)ideologie*. Milano: Costa&Nolan

Camuñas-García, D.; Cáceres-Reche, M.P.; Cambil-Hernández, M.d.l.E. "Maximizing Engagement with Cultural Heritage through Video Games", in *Sustainability* 2023, 15, 2350.

<https://doi.org/10.3390/su15032350>

De Koven B. (2013). *The Well-Played Game: A Player's Philosophy*. MA: The MIT Press.

Dresseno A. (2022). "Turismo videoludico: itinerari e prospettive", in Pescarin S. (edt.). *Videogames, Ricerca, Patrimonio culturale* (pp. 31-34). Milano: FrancoAngeli (Open Access).

Ellerani P. (2024). "Pedagogia e didattica degli Ecomusei: per lo sviluppo dell'ecosistema formativo", in: *Q-TIMES WEBMAGAZINE*. Anno XVI - n. 1, 2024, pp. 13-26 Doi: 10.14668/QTimes\_16102

Floridi L. (ed.) (2014). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Cham, DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>

Felini D. (eds.) (2012). *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Milano, Unicopli.

Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare ed apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina Editore (trad. it.).

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. New York: Peter Lang.

(19) (PDF) Life skills developed by those who have played in video game tournaments. Available from:

[https://www.researchgate.net/publication/288153392\\_Life\\_skills\\_developed\\_by\\_those\\_who\\_have\\_played\\_in\\_video\\_game\\_tournaments](https://www.researchgate.net/publication/288153392_Life_skills_developed_by_those_who_have_played_in_video_game_tournaments) [accessed Jul 19 2024].

- Giancola, O., Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, al link <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI Secolo*. Milano: Guerini Associati.
- Jenkins, H. (2008). *Fan, blogger e videogamers. L'emergere delle culture partecipative nell'era digitale*. Milano: Franco Angeli.
- Jenkins H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. NY: New York University Press.
- Jenkins H. (2000). “Art Form for the Digital Age: Video games shape our culture. It's Time We Took Them Seriously”, in *Technology Review*, March/April, 117–120.
- Juul J. (2005). *Half-Real Video Games between Real Rules and Fictional World*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kapp Karl M. (2012). *The gamification of Learning and Instruction*. New York City, Pfeiffer.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kriz, W. C. (2020). Gaming in the Time of COVID-19. *Simulation & Gaming 2020*, 51(4), 403–410. <https://doi.org/10.1177/1046878120931602>
- Lupetti M. (202). “Gamificando non si impara”, *Menelique* 3, 84-93.
- Murray J. (1997). *Hamlet on the Holodeck. Hamlet on the Holodeck: the future of narrative in cyberspace*. New York, NY, USA: The Free Press.
- Nardone R. (2020). Videogiochi e processi educativi: nuovi scenari di media literacy in Pescarin S. (ed.). *Videogames, Ricerca, Patrimonio culturale* (pp. 233-244). Milano: FrancoAngeli (Open Access).
- Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nguyen, C. T. (2020). *Games. Agency as Art*. Oxford University Press, (trad. it.) Nguyen, C. T. (2023). *Giocare è un'arte. Il gioco come tecnologia trasformativa*. Torino: ADD ed.
- Newman J., Oram B. (2006). *Teaching Video Games*. London: British Institute Film.
- Open Polis (2020). *Disuguaglianze digitali*. Report luglio 2020 <https://www.openpolis.it/wpcontent/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>
- Oxland K. (2004). *Gameplay and design*. London: Addison-Wesley <https://archive.org/details/gameplaydesign0000oxla/page/n7/mode/2up>
- Ragnedda, M., Muschert, G.W. (2013). *The Digital Divide. The Internet and Social Inequality in International Perspective*. NY: Routledge
- Rivoltella (2017). *Media education. Idee, metodo, ricerca*. Brescia: Scholè.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Save The Children (2023). *Tempi Digitali. Il XIV Atlante dell'infanzia a rischio*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf>
- Soriani A., Nardone R., Caselli S., (2023). “Il videogioco come strumento di narrazione del

- patrimonio”, pp. 106-117, in Luigini A., Moretti M. (edt.) (2023). *Visual Storytelling. 14 punti di vista*. Bolzano: ListLab
- Squire K. (2003). "Video Games in Education". In *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, Vol. 2, No. 1, 2003, pp. 49–62 <https://boardwork317.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/video-games-in-education.pdf>
- Tramma S. (2011). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci
- UNESCO. (2021). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. WHC.21/01 31 July 2021 <https://whc.unesco.org/document/190976>
- Van Deursen A., Van Dijk J. (2011). "Internet skills and the digital divide". In *New Media & Society* 13(6) 893–911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Walf M. (2016). *Video Games and Gaming Culture (Critical Concepts in Media and Cultural Studies)*. NY: Routledge
- Zeiler, X., & Thomas, S. (2021). The relevance of researching video games and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 27(3), 265–267.