

Media Education e formazione docenti: contestualizzare le esperienze videoludiche dei propri studenti¹

MICHELE DOMENICO TODINO

Docente a contratto di Tecnologie didattiche per l'inclusione – Università degli Studi del Sannio di Benevento

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università di Salerno

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

STEFANO DI TORE

Ricercatore di Didattica e pedagogia speciale – Università di Salerno

Abstract. This paper tries to find a possible link between experience, education and videogames through Dewey's book "experience and education" wrote in 1938. This American philosopher, politician and pedagogist believed that there was a fixed point in education: an "organic" link between education and personal experience; however, this link could be not be translate into a "logical syllogism": education is equal to experience. Dewey believed that it is not correct to trust that any authentic education comes automatically from experience and that all experiences are genuinely or equally educational. In this theoretical context, even videogames, like other media, could contribute to generate a positive experience "flow" in a learner, if and only if, videogames contribute to play a definable didactic-educational experience. Similarly, it is not enough for gamers to play videogames to increase skills in terms of media education or education technology. This work tries to identify characteristics that videogames should have to aim teaching-learning process.

Keywords. Videogames Educatio -, Virtual Reality - Media Education - Experience - Teacher's Training

Crede che ogni educazione proviene dall'esperienza
non significa che tutte le esperienze siano educative

Questo articolo individua un possibile legame tra esperienza, educazione e videogames attraverso una rilettura di "experience and education" di Dewey del 1938. Il filosofo, politico e pedagogista statunitense riteneva che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale; tuttavia, questo non si tra-

¹ Giuseppe De Simone è autore dei paragrafi 1 e 2; Stefano Di Tore è autore del paragrafo 5, Michele Domenico Todino è autore dei paragrafi 3 e 4.

duce nel “sillogismo logico”: esperienza uguale educazione. Dewey sosteneva che non è corretto credere che ogni educazione autentica provenga automaticamente dall’esperienza e che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. In tale contesto teorico, anche i videogames, come gli altri media, potrebbero contribuire a favorire in un discente un “flusso esperienziale di crescita” se e solo se contribuiscono a “vivere” esperienze definibili didattico-educative. Altresì, non basta giocare a videogames per aumentare le proprie skills in termini di media education o information technologies. In questo lavoro si approfondiscono, pertanto, le caratteristiche che possono far emergere, tra la vasta scelta di videogiochi, quelli da ritenere più prossime ad esperienze atte a favorire il processo d’insegnamento-apprendimento.

1. Introduzione

Questo articolo è dedicato ai temi dell’esperienza, dell’educazione e dei videogames per evidenziare il legame tra questi tre concetti ed in particolare per far emergere le potenzialità dei videogames come “strumento” esperienziale. Di fatto il lavoro cerca di introdurre una serie di prospettive, o possibili chiavi di lettura, che hanno come orizzonte la videogames education². Immergendosi immediatamente nel tema di questo lavoro, è possibile affermare che frequentemente i videogiochi presentano al loro interno elementi pedagogici dovute alle trame di gioco che offrono al videogiocatore. Tale pedagogia, latente o manifesta, in certi casi diviene persino una contro-pedagogia dovuta al ribaltamento di elementari valori etici che portano i videogiocatori a “vestire i panni” di rapinatori, hackers, gangsters e criminali di ogni sorta^{3,4}. Per tale motivo è rilevante studiare l’effetto del mercato videoludico sulla vita di bambini, adolescenti ed adulti che trascorrono molte ore in compagnia di questo passatempo elettronico. Questo articolo non ha la pretesa di coprire in maniera esaustiva questo vasto campo di ricerca, ma semplicemente di aggiungere una serie di riflessioni compiute durante l’ideazione, la progettazione ed la realizzazione di videogames 3d in realtà virtuale usufruibili attraverso Oculus Rift⁵. Nella nostra società, i videogames sono divenuti a pieno titolo parte integrante di ciò che Eco⁶ definiva “industria culturale” ed essi, come altri artefatti multimediali, sono capaci di veicolare valori culturali ed esperienziali⁷. Nondimeno, è necessario ricordare che nella fase di progettazione dello storyboard, che accompagna la “nascita” di un videogioco, esso non contiene, nella maggior parte dei casi, riflessioni incentrate su valori e riflessioni pedagogiche. È possibile supporre che la progettazione e realizzazione

² Vedi Felini D., *Cosa insegnare dei videogame (e come)? Un’esperienza di didattica universitaria*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano 2012.

³ Vedi “The Games Machine” disponibile on-line all’indirizzo <https://www.thegamesmachine.it>

⁴ Pichlmair, M. (2008). *Grand Theft Auto IV Considered as an Atrocity Exhibition*. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 2(2), pp. 293-296, 2008

⁵ Vedi Todino M.D., Di Tore S., De Simone G., Sibilio M. (2018). *Virtual Reality head-mounted display Used in On-line Distance education*. «Athens Institute for Education and research conference paper series no: edu2017-2407».

⁶ Vedi Eco, U., *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani, Milano 1964.

⁷ Vedi Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

di videogames insegue preferibilmente le logiche di mercato, i gusti degli utenti ed altre dimensioni valoriali legate al concetto di entertainment. Più nel dettaglio, il mercato videoludico si basa su categorie di giochi che si avvicinano a degli standard consolidati, che garantiscono un adeguato volume di vendite, perseguendo una logica analoga a quella utilizzata per la cinematografia. Ogni genere videoludico, che si basa su archetipi⁸ ben consolidati, propone “esperienze” di gioco differenti e proprio su questo aspetto esperienziale dei videogiochi che si dischiuderanno in questo breve lavoro una serie di rapide riflessioni che cercheranno di legare educazione, esperienza e videogiochi. Più nello specifico, è significativo ricordare che i videogames sono suddivisi per “generi” intendendo varie tipologie di “canoni” interni al videogioco, “questa suddivisione dei videogiochi risulta per alcuni opinabile perché mutuata da categorie preesistenti e parzialmente derivate dalla televisione, dal cinema [e] dalla letteratura”⁹. In questo lavoro genere, tipologia e categoria verranno utilizzati come sinonimi per indicare videogiochi con caratteristiche simili. L’AESVI identifica e accorpa una serie di tali categorie facendo coincidere il termine “action” con “adventure” per etichettare quei prodotti videoludici che si basano sul concetto di spelunking, ovvero ‘andare per spelonche’, in cui l’esplorazione¹⁰ di cave (dungeons) avviene per “hobby”. Gli “shooter” sono giochi anche definiti “spara tutto” la cui tipicità sono i ritmi incalzanti e la frenetica ricerca di nemici da uccidere¹¹. Gli “sport games” sono spesso simulatori sportivi e possono essere giocati a vari livelli di realismo, trascurando o includendo l’insieme di regole dello sport oggetto del videogioco “gli sport possono essere individuali, nei quali il giocatore impersona sempre lo stesso personaggio (come nel tennis o nel golf), o collettivi, dove il giocatore si identifica con i vari componenti la sua squadra e le sue competenze passano da un giocatore all’altro a seconda di quale sia l’alias (l’alter ego digitale) in possesso di palla”¹². Per via della grande diffusione dei simulatori di gare automobilistiche il genere “racing” prende una grande “fetta” di mercato e anche in questo caso si passa da realismo incalzante, formula 1, che contengono elementi di strategia a puro entertainment. I “role-playing” sono videogiochi “in cui la componente narrativa è molto sviluppata”¹³ creano uno spazio immaginario condiviso tra un giocatore e gli ideatori del videogames o in caso di giochi multiplayer tra essi e la piattaforma online condivisa. Infine, i “fighting”, in italiano “picchiaduro” sono “giochi di combattimento in cui si impersona un guerriero (uomo, donna, mostro, alieno, cyborg ecc.) e ci si batte contro altri giocatori o contro il computer in scenari disparati”¹⁴. Inoltre, i generi videoludici appena descritti non sono “insiemi disgiunti d’appartenenza” ma bensì categorie sovrapposte^{15,16}. Pertanto, un gioco può appartenere contemporaneamente a varie categorie e spesso i giochi che riscuotono più successo sanno creare un

⁸ Vedi Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani [AESVI] (2006) *Classificazione dei videogiochi*.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Vedi Babich A., *I mondi di super Mario. Azioni, iterazioni, esplorazioni*. Unicopli, Milano, 2004.

¹¹ Vedi Alinovi F., Resident. *Evil. Sopravvivere all'orrore*. Unicopli, Milano, 2004.

¹² Vedi Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani [AESVI] (2006) *Classificazione dei videogiochi*.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Felini D., *Rating e dintorni. Classificazione dei videogiochi e controllo parentale*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

¹⁶ Marconi L., Milani L., *Storia del videogame e loro categorizzazione*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.

nuovo “mix” appassionante di “generi” già proposti. Questo lungo elenco, non esaustivo, delinea una struttura consolidata dei vari “generi” che è importante per le riflessioni che verranno proposte in questo lavoro.

2. Una possibile evoluzione del rapporto tra educazione e videogames

Fondamentalmente, giocare a videogames corrisponde a fare un’esperienza di gioco¹⁷, tale gioco, come già anticipato, può avere valori, credenze, aspetti benefici o nocivi¹⁸ in base al ruolo che il giocatore svolge nel “teatro” virtuale. Per approfondire l’analisi che lega esperienza, educazione e videogames può essere utile una rilettura di “*experience and education*” di Dewey del 1938. In tale testo, il pedagogista statunitense ritiene che fra tutte le incertezze c’è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale¹⁹, ma questo non si traduce nel sillogismo logico “esperienza=educazione”. Dewey infatti afferma che “credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative”²⁰. Se può sembrare eccessivo “scomodare” Dewey per formulare la seguente ipotesi di lavoro: 1) mettere in relazione esperienza, educazione e videogames e che questi ultimi spesso non sono fonte di elementi educativi; il ragionamento del filosofo statunitense diviene fondamentale per far emergere una seconda ipotesi di lavoro ovvero la riflessione speculare alla prima: 2) alcuni videogames, che soddisfano determinati parametri, possono divenire esperienze educative. Dewey dimostra rapidamente la prima delle ipotesi appena emersa attraverso le seguenti proposizioni: “Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l’aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell’esperienza ulteriore. Un’esperienza può provocare incallimento; può diminuire la sensibilità e la capacità di reagire. In questi casi sono limitate le possibilità di avere una più ricca esperienza nel futuro. E ancora, una data esperienza può aumentare l’abilità automatica di una persona in una determinata dimensione e tuttavia tendere a restringere la sua libertà di movimento: l’effetto è di nuovo limitare il campo della futura esperienza”²¹. Dewey mette in guardia da esperienze che promuovono “la fiacchezza e la negligenza” e che possono limitare il raggiungimento massimo in termini di “frutti da raccogliere” di ogni individuo dalle esperienze compiute²². Pertanto, Dewey traccia una prima “direttiva” pedagogica: le esperienze che un discente deve compiere devono essere ben organizzate, sequenziali, progressive e “fruttuose”. Questo come può avvenire attraverso i videogiochi? La scelta dei

¹⁷ Vedi Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

¹⁸ Vedi Aglieri M., Tosone G., *Parlare per stereotipi, luoghi comuni sui videogiochi e educazione*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

¹⁹ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.11.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ivi, p.12.

²² Ibidem.

videogames “consigliati” potrebbe essere selezionata e suggerita da Media Educator^{23,24,25}, il cui spirito critico diviene, come in altri casi, “decisivo”²⁶. Tornando alla riflessione di Dewey, egli mette in guardia dalle esperienze “sconnesse” nelle quali l’energia si dissipa e si disperde in un vortice “centrifugo”²⁷ che sono, purtroppo, tipiche nei videogames usati dai bambini e dagli adolescenti.

3. Esperienza e Realtà virtuale

Se i videogames sono utilizzati tramite la nuova frontiera della realtà virtuale è possibile rilevare un disallineamento sensoriale che allontana l’esperienza videoludica²⁸ da quella reale divenendo meno applicabile nella vita di tutti i giorni e in contesti che vanno oltre al puro passatempo, in altri termini l’esperienza compiuta attraverso la realtà virtuale non risulta “ricapitalizzabile” nel quotidiano. Infatti, la realtà virtuale “è in grado di modificare [lo] spazio [e] il tempo necessario per arrivare sulla cima di una montagna [modificando parametri fisici, ma non è] capace di riprodurre il vento, il freddo, la sensazione che deriva dal contatto della nostra mano sulla neve e sulla roccia; ciò costituisce una miscela percettiva che l’esperienza in presenza permette, producendo una configurazione del concetto di montagna che incontra e incarna l’esperienza di chi valica le sue cime”²⁹. Il disallineamento sensoriale, descritto sopra con un esempio, è dovuto principalmente a due dimensioni: 1) l’attuale limite tecnologico della realtà virtuale e più nel dettaglio delle sue periferiche di gioco che non permettono di percepire la temperatura e i materiali toccati nell’ambiente virtuale; 2) le esperienze virtuali non potranno mai raggiungere le emozioni delle esperienze reali, ne daranno altre, forse belle, ma diverse. Tornando all’esempio sopra citato la simulazione di una salita in alta quota non può equivalere all’impresa alpinistica che si compone di numerosi fattori quali: la gioia, la paura e la tensione vissute durante la scalata e la fatica dei lunghi mesi d’allenamento³⁰. Più scontatamente, possedere una auto da gran turismo non equivale a guidarla in un videogame. Spesso le ricostruzioni 3d per la realtà virtuale ricreano un contesto emozionale più vicine alla sfera onirica che a quella esperienziale, tuttavia esse sono capaci di generare suggestioni profonde. Secondo Bartolomeo e Caravita³¹ e più in generale

²³ Vedi Felini D., *Cosa insegnare dei videogame (e come)? Un’esperienza di didattica universitaria*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano 2012.

²⁴ Ragosta A., *Quali attività formative con il videogioco? Un’ipotesi di progettazione modulare: riflessioni e di esperienze*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

²⁵ Rosa A., *Valori e libertà attraverso la Video Game Education. Un percorso sperimentale nella scuola secondaria di primo grado*. In Felini D. (a cura di) *Video Game Education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

²⁶ Vedi Colazzo, S., *Formare gli animatori digitali per la scuola tra competenza e responsabilità*. In Ulivieri, S. Binanti, L. Colazzo, S. Piccinno, M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione*. Pensa, Lecce, 2018. p.132.

²⁷ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.12.

²⁸ Vedi Rosa A., *I videogiochi come palestra di sperimentazione volontarie*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.

²⁹ Vedi Sibilio, M., *Il potenziale d’educabilità e i rischi della rete*. In Ulivieri, S. Binanti, L. Colazzo, S. Piccinno, M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione*. Pensa, Lecce, 2018, p.115.

³⁰ Ibidem.

³¹ Vedi Bartolomeo A., Caravita S., *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. Carlo-

secondo i sostenitori della videogames education³². tali ricostruzioni 3d sono validi sussidi didattici, sempre da scegliere in conformità con l'età del discente³³. A tal riguardo, di seguito vengono riportati tre esempi interessanti disponibili per Oculus Rift (o cinema 3d): 1) la simulazione del volo dell'Apollo 11³⁴; 2) la ricostruzione del blitz aereo del 3 settembre 1943³⁵ su Berlino prodotto dalla BBC, basato su immagini di repertorio; 3) la ricostruzione dell'eruzione del Vesuvio presente al Museo Archeologico Virtuale d'Ercolano. I precedenti esempi possono essere intesi come "amplificatori" sensoriali, emozionali e multimediali capaci di raccontare eventi del passato necessari per potenziare "l'asse storico e sociale"³⁶ legato alle competenze chiave di cittadinanza europee e migliorare la presa di coscienza della cultura del vecchio continente come richiesto dal MIUR. Infatti, è necessario "comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali"³⁷. Se poi si ipotizza di utilizzare i videogames attraverso l'uso di assistive technologies^{38,39,40,41,42} essi potrebbero diventare mediatori efficaci nell'ambito della pedagogia speciale favorendo il processo d'insegnamento-apprendimento in contesti eterogenei che necessitano processi inclusivi^{43,44}.

4. Videogames e Media Educator

In questo lavoro non si cerca di eludere il fatto che Dewey scriveva il suo testo su educazione ed esperienza cercando di tracciare uno statuto teoretico a quello che in seguito sarebbe divenuto per noi l'attivismo pedagogico. Appunto per questo, egli si riferiva nei suoi scritti, principalmente, al contesto formale del processo d'insegnamento-apprendimento ovvero la scuola stessa. Tuttavia, rileggere i suoi studi in un'epoca in cui

Amore, Milano, 2004.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

³⁴ Vedi "Astronaut Charlie Duke plays Apollo 11 VR on Oculus Rift | Immersive VR Education" <https://www.youtube.com/watch?v=bLYjn8HiPIU>

³⁵ Vedi "1943 Berlin Blitz Virtual Reality Experience By VR Immersive Education & The BBC" <https://www.youtube.com/watch?v=oiapwPH7NGc>

³⁶ Vedi Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] (2007). *Gli assi culturali*, p.19.

³⁷ Ivi, p.21.

³⁸ Vedi European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive technologies for people with disabilities Part I: Regulatory, health and demographic aspects*. PE 603.218, 2018.

³⁹ European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive technologies for people with disabilities Part II: Current and emerging technologies*. PE 603.218, 2018.

⁴⁰ European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive Part III: Perspectives, needs and opportunities*. PE 603.218, 2018.

⁴¹ European Parliamentary Research Service (EPRS), Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive Part IV: Legal and socio-ethical perspectives*. PE 603.218, 2018.

⁴² European Parliamentary Research Service, Scientific Foresight Unit [STOA]. *Assistive Inclusion, In-Depth Analysis*. PE 603.218, 2018.

⁴³ Vedi Todino M.D., Di Tore S., De Simone G., Sibilio M. (2018). *Virtual Reality head-mounted display Used in On-line Distance education*. «Athens Institute for Education and research conference paper series no: edu2017-2407».

⁴⁴ Todino M.D., Di Tore S., Maffei S., De Simone G., Sibilio M. (2017). *Use of head-mounted display technology to support teaching through virtual learning environments in non-formal contexts*. «Italian Journal of Educational Research», pp. 165-176.

i giovani utilizzano console e pc-games può provocare una serie di suggestioni perché aiuta a distinguere alcune linee d'intervento e percorsi di media education da attivare nelle università e in altri enti di formazione basandosi sulla videogames education. Infatti, seguendo la traccia di Dewey, un media educator può definire una strategia d'intervento e d'utilizzo dei videogames che può favorire il processo d'insegnamento-apprendimento ad esempio in contesti informali o non formali⁴⁵, quali i musei virtuali, ma se reputato utile pure in contesti formali, rendendo questo hobby un'attività di crescita piuttosto che un seducente e incantevole momento per "ammazzare il tempo". In tal caso, il media educator avrà il ruolo di identificare e promuovere certi giochi a scapito di altri trovando strategie atte a favorire il loro utilizzo sia per sviluppare processi cognitivi sia per promuovere contenuti disciplinari^{46,47}. Trascorrere il proprio tempo "immersi" in ambienti simulativi e di svago è un'esperienza e come tale può essere "etichettata", comunemente, in molti modi: "istruttiva", "utile", "giusta", "sbagliata" etc. in base alla prospettiva con la quale la si osserva e la si giudica. Pertanto, la rotta tracciata da "experience and education" può porre le basi per un dibattito che verte sull'utilizzo dei videogames a scopo educativo, evidenziando quelli che possono favorire il processo d'insegnamento-apprendimento e sfrondando quelli "centrifughi" e "destabilizzanti" che non lo favoriscono in termini di crescita "assoluta". Infatti, decidere un giusto ciclo d'esperienze permette di far vivere "fruttuosamente" le precedenti nelle future⁴⁸. In altri termini, tornando al concetto di esperienza, senza di esse il nostro cervello non sarebbe in grado di "avanzare" e "falsificare" ipotesi in termini statistici, anticipando l'esito di esperienze future⁴⁹. Come si potrebbe dedurre dagli studi relativi alla videogames education⁵⁰ un adolescente in grado di finire complessi videogiochi strategico-gestionali^{51,52} dovrebbe essere avvantaggiato nel comprendere e fronteggiare il difficile utilizzo di sistemi informativi e potrà far "rivivere" l'esperienza di gioco nell'amministrazione di basi di dati di carattere commerciale o industriale. In altri termini "nessuna esperienza vive e muore per sé stessa"⁵³. In questo caso, si può notare che i videogiochi, il cui scopo è la gestione di sistemi complessi, possono avere un risvolto utile in termini di "abilità" che una volta aggregate potranno divenire competenze chiave di cittadinanza. Pertanto, scegliendo e favorendo quelle più formative pure i videogames potrebbero divenire esperienze educative in base a quanto sta affiorando da questa analisi. Continuando a ripercorrere il testo del 1938 di Dewey, emerge che il pedagogista statunitense affermava che è importante tener conto "del principio della continuità dell'esperienza come criterio discriminante" nella scelta dei valori utili ad innescare le varie esperienze⁵⁴. Dewey propone un'altra vol-

⁴⁵ Vedi Pellerey, R. (2002). *Didattiche dell'extrascuolastico*. In Gennari, M. (a cura di). *Didattica generale*. Bompiani, Milano, 2002.

⁴⁶ Vedi Bittani M., Flanagan M., *The sims. Similitudini, simboli & simulacri*. Unicopli, Milano, 2003.

⁴⁷ Holmes, V. F., *The Winding Road to Discovery: A Review of Gaming Matters: Gaming Matters: Art, Science, Magic, and the Computer Game Medium*. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 6(1), pp. 173-175., 2012.

⁴⁸ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.14.

⁴⁹ Vedi Rivoltella, P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. La scuola, Brescia, 2014, p.36.

⁵⁰ Vedi Bittani M., *Simcity. Mappamondo le città virtuali*. Milano: Unicopli, Milano, 2004.

⁵¹ Vedi Menegelli A., *Dentro lo schermo. Immersione e interattività nei god games*. Unicopli, Milano, 2007.

⁵² Vedi Molina C., *Age of Empires. Simulazione videogiocata della vita*. Unicopli, Milano, 2003.

⁵³ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.14.

⁵⁴ Ivi, p.21.

ta un viatico: la continuità delle esperienze deve poggiare sull'abitudine "se si dà all'abitudine un'interpretazione biologica ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione [...] influisce sulla qualità delle esperienze seguenti. È di fatti un po' modificato il soggetto che la intraprende [formando] attitudini che sono emotive e intellettuali [che inoltre comprendono] le nostre sensibilità fondamentali e i modi di rispondere a tutte le condizioni in cui impattiamo nella vita. Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modificano in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno"⁵⁵. Una serie di considerazioni emergono da questa affermazione: 1) il nesso logico tra abitudine, esperienza e biologia che si lega alla matrice bioeducativa e semplice del processo d'insegnamento-apprendimento⁵⁶ che apre il campo alle riflessioni sugli spazi e la modalità d'uso dei videogiochi, sugli ambienti virtuali e sull'ergonomia delle periferiche motorie che possono favorire la comprensione⁵⁷; 2) la scelta di un percorso virtuoso e progressivo dei videogiochi da selezionare per la loro trama, per la qualità del problem-solving e per il sistema di collaborazione tra i videogiocatori; 3) la necessità di valutare attentamente se i videogiochi contengano elementi "stressogeni" ovvero racchiudano in essi elementi negativi, in termini bio-psico-sociali, che possano "colpire" il giocatore nel breve o nel lungo periodo.

Tuttavia, Dewey mette in guardia dal fatto che non esiste un principio "universale" per discernere le esperienze positive che portano alla "crescita"⁵⁸. Questo non deve sorprendere essendo in linea con l'approccio teoretico che si basa su una pluralità di stili d'apprendimento, anche in termini esperienziali, e delle intelligenze multiple⁵⁹ che hanno mostrato che ogni persona predilige certi canali apprenditivi rispetto ad altri, e si potrebbe estendere la riflessione che la predilezione può riguardare pure la sequenza di esperienze e la loro tipologia. La differenziazione apprenditiva pertanto mette in evidenza che i videogiochi non possono essere uno strumento idoneo per ogni studente e il loro utilizzo deve essere mirato. Che ruolo possono avere allora gli insegnanti? Rivoltella⁶⁰ pone la scuola come *katéchon* alle "cattive" narrazioni che possono provenire dal mondo digitale e di conseguenza dai videogiochi. Pertanto, gli insegnanti conoscendo il mondo dei videogames, il loro linguaggio, i loro pro e contro, possono indirizzare i giovani verso i "racconti" educativi che provengono da questi nuovi media; trovando un punto in cui "saldare" la narrazione formale proveniente dalla scuola con quella informale che proviene anche dai videogiochi ed occupa il tempo libero dei bambini e dei ragazzi⁶¹. Questa idea di scuola, che "argina" le narrazioni "sconnesse" dell'informale, fa da eco alle parole del filosofo americano che legano il termine esperienza con "crescita" intellettuale e morale del fanciullo guidata da una scuola "nuova" che ne pone limiti e confini. Lo studioso americano descrive molto dettagliatamente il concetto di "crescita" che è già stato utilizzato precedentemente in questo lavoro, affermando che: "Non c'è dubbio che

⁵⁵ Ivi, pp.21-22.

⁵⁶ Vedi Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Liguori, Napoli, 1983.

⁵⁷ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018, pp. 115-116.

⁵⁸ Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.22.

⁵⁹ Vedi Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Feltrinelli, Milano, 2002.

⁶⁰ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018.

⁶¹ Ivi, p. 120.

un uomo possa perfezionarsi sulla via del banditismo, del gangsterismo, della corruzione politica. Ma dal punto di vista della crescita come educazione e della educazione come crescita si tratta di vedere se la crescita in questa direzione promuove o ritarda la crescita in generale. Questa forma di crescita crea le condizioni per una crescita ulteriore ovvero provoca condizioni che tolgono all'individuo, che è cresciuto in questa particolare direzione, il modo di valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni. Quale è l'effetto del crescere in una direzione speciale sulle attitudini e le abitudini che sole sono in grado di aprire vie di sviluppo in altre direzioni?"⁶². Si potrebbe pertanto trovare in Dewey una definizione di videogame educativo: esso deve essere in grado di generare nuove conoscenze, abilità e competenze atte a favorire una crescita ulteriore. Quindi i giochi che favoriscono la collaborazione, la capacità di problem solving o che contengono contenuti storici affidabili potrebbero, come già enunciato, soddisfare questa definizione, invece i videogames slot-machine, a prescindere che utilizzano soldi reali o meno (come il noto Candy Crush Saga), non soddisfano tale requisito anzi essi rientrano in quelle esperienze che possono provocare "incallimento" (Ivi, p.12). Le citazioni di Dewey fin qui riportate permettono un ulteriore piano d'analisi: pur non potendo affermare che un'esperienza reale, diventare gangster, equivalga a provare ad esserlo in un videogame, utilizzare personaggi negativi nei videogames può avere effetti rilevanti in termini di "crescita"? Questo dubbio si può riformulare come segue: reputare veritiera, o confutare, l'affermazione del 6° principio di Paul Gee⁶³ riportata di seguito:

6. Principio della moratoria psicosociale presente nei videogames: Colui che apprende in uno spazio [virtuale tipico dei videogames] in cui i rischi sono minori che nel mondo reale può osare di più e apprendere di più. [Potendo così sperimentare maggiormente diverse situazioni e diverse conseguenze]⁶⁴

In altre parole, secondo Gee varrebbe la pena giocare anche a videogames in cui ci si identifica in Avatar, malvagi, scorretti, che gestiscono situazioni illegali, che guidano eserciti senza scrupoli in un'ottica in cui il giocatore è un "attore" che recita parti differenti ma resta pur sempre l'attore e non il "personaggio" che interpreta. Su questo argomento le posizioni sono numerose e contrastanti e il tema è antico quanto il teatro stesso e ci viene proposto fin dal mondo classico. Tuttavia, nei videogames esistono elementi peculiari che influenzano il dibattito su questa questione. Alain Berthoz professore di Fisiologia della percezione e dell'azione, presso il Collège de France, evidenzia che l'influenza della tipologia di Avatar utilizzato "pesa" sul giocatore in termini di immedesimazione e di ricaduta sull'umore, fino a raggiungere stati depressivi se il proprio Avatar non vince o muore⁶⁵. Si potrebbe dire che tutti possono accedere ai videogiochi e divenire videogiocatori ma non tutti sono "attori nati". Gli attori infatti sono capaci di vestire i "panni" di qualcun altro senza portar con sé l'ombra emotiva di chi interpretano. Quest'ultima affermazione va evidentemente in contrasto con la visione "positivista" del

⁶² Vedi Dewey, J., *Esperienza e educazione*. Raffaele Cortina, Milano, 2014, p.22-23.

⁶³ Vedi Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

⁶⁴ Vedi <http://edurate.wikidot.com/the-36-learning-principles> (traduzione degli autori).

⁶⁵ Vedi Berthoz, A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino, Codice, 2015, p.38.

6° principio di Gee: non è detto che interpretare un personaggio cattivo faccia bene a chiunque solo perché ne aumenta le tipologie di esperienze giocate e la simulazione di situazioni diverse da quelle che può compiere nella sua vita reale.

5. Conclusioni

In conclusione, questo lavoro cerca di proporre alcuni spunti di riflessione a partire dalla rilettura di alcune feconde intuizioni sul rapporto tra esperienza ed educazione avanzate da John Dewey nel testo *Experience and education*. L'intento principale è quello di analizzare i videogames secondo la lente dello strumento educativo. Sintetizzando, come può un media educator intervenire in questo difficile contesto? Sicuramente è necessario conoscere le varie tipologie di giochi presenti sul mercato e di esse i pro e i contro per orientare i ragazzi a scegliere responsabilmente il tipo di gioco e il numero di ore massime da dedicargli ogni settimana. Infatti, immaginare che essi rinuncino ai videogiochi è quantomeno utopistico se ne sono diventati degli appassionati. È come chiedere a molti genitori di non accendere la televisione una volta rientrati a casa la sera, per alcuni e routine fonte di relax improrogabile. Queste due affermazioni, volutamente abbinata, si accomunano per la "dipendenza"⁶⁶ nell'utilizzo prolungato dei monitor (TV, computer, tablet etc.) che provocano abitudini difficili da sradicare ma possono essere adeguatamente gestite tramite l'autoregolazione e l'alternanza con altre attività⁶⁷. Concludendo, emerge la necessità per gli insegnanti in formazione di avvicinarsi sempre più ad un consolidamento teorico e pratico della funzione dei videogiochi e del loro contributo nel processo esperienziale dell'individuo. Oggigiorno, i videogames e le animazioni 3d⁶⁸ sono parte integrante dei media che "nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione di cittadinanza"⁶⁹, pertanto, non potendo farne a meno, gli insegnanti devono trovare delle strategie per volgere a loro favore l'enorme "forza d'urto"⁷⁰ con cui i new media stanno colpendo le nostre istituzioni scolastiche e questo può avvenire attraverso una conoscenza adeguata del rapporto che lega i videogames con il processo d'insegnamento-apprendimento.

Bibliografia

- Andreoletti M., *Tra educazione e intrattenimento*. In Felini D. (a cura di) *Video game education. Studi e percorsi di formazione*. Unicopli, Milano, 2012.
- Bartolomeo A., *Un videogioco: strumento per "Pensare"*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Berthoz, A., *Semplicità*. Torino, Codice, 2013.

⁶⁶ Vedi Tisseron, S., 3-6-9-12: *diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La scuola, Brescia, 2016.

⁶⁷ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018, p. 111.

⁶⁸ Vedi Sibilio, M., *La didattica semplice*. Liguori, Napoli, 2013, p.181.

⁶⁹ Vedi Rivoltella, P.C., *Un'idea di scuola*. La scuola, Brescia, 2018, p. 111.

⁷⁰ Vedi Falcinelli, F., *Le tecnologie dell'educazione*. In Rivoltella, P.C. Rossi, P. G. (a cura di). *l'agire didattico. Manuele per l'insegnante*. La scuola, Brescia, 2014, p.82.

- Bittani M., *Intermedialità. Videogiochi, cinema, televisione e fumetti*. Unicopli, Milano, 2008.
- Calamosca F., *Final Fantasy. Vivere tra gli indigeni del cyberspace*. Unicopli, Milano, 2008.
- Caravita S., *Videogiochi e comportamenti violenti di bambini e ragazzi*. Bartolomeo A., Caravita S., *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Cavaleri A., *Videogiochi e Marketing. Brand. Strategie e identità videoludiche*. Unicopli, Milano, 2010.
- Di Tore, S., *Corporeità Tecnologiche*. Pensa, Lecce, 2013.
- Di Tore, S., *La tecnologia della parola, didattica inclusiva e lettura*. Franco Angeli, Milano, 2016.
- Marconi L., *Effetti dei videogiochi sulle competenze narrative*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Menegelli A., *Il Risveglio dei sensi. Verso un'esperienza di gioco corporea*. Unicopli, Milano, 2015.
- Milani L., *Dal mondo del 2D all'universo del 3D": Gli ambienti virtuali dei videogiochi*. In Bartolomeo A. e Caravita S. (a cura di) *Il bambino e i videogiochi. Implicazioni psicologiche ed educative*. CarloAmore, Milano, 2004.
- Mottershead B., *Una favola nell'era digitale*. Unicopli, Milano, 2007.
- Poian C., Rez. *L'estetica del codice. L'arte del videogioco*. Unicopli, Milano, 2015.
- Todino, M., *La complessità didattica dell'interazione uomo-macchina*. Aracne, Roma, 2018.
- Todino, M., *Simplexity to Orient Media Education Practices*, Aracne, Roma, 2019.
- Vanzo F., *Killer 7. Identikit di un videogame d'autore*. Unicopli, Milano, 2011.
- Zanoli F., *Bioshock. Il risveglio del padre*. Unicopli, Milano, 2011.