



Marco Agnisetta

Gioca ancora!

Il valore pedagogico dei videogiochi

Prefazione di Manuela Repetto

**Erickson**

Possono i videogiochi, spesso considerati diseducativi e «pericolosi», essere utilizzati per attività educative? Quali sono, in ottica pedagogica, le potenzialità dell'esperienza videoludica e quali i rischi che essa comporta? Il libro di Marco Agnisetta nasce con l'intenzione di rispondere a queste e ad altre domande. Lo fa prendendo in considerazione gli studi scientifici più recenti e utilizzando come esempi alcuni dei videogiochi commerciali più famosi usciti negli ultimi anni. Ma il testo è ricco anche di richiami a teorie antropologiche e pedagogiche classiche e moderne, che consentono di iscrivere le riflessioni proposte in un orizzonte sorprendentemente ampio e articolato.

All'interno del volume viene proposto inoltre un esempio di laboratorio di *videogame education*, che può fornire un prezioso spunto operativo per i professionisti che lavorano nel campo dell'educazione.

Il libro si rivolge infatti a educatori, genitori e insegnanti interessati a costruire percorsi educativi che, anziché decretare in modo sommario il bando dei videogiochi, ne contemplino invece l'utilizzo consapevole.

€ 17,00



9 178885910369821

www.erickson.it

Indice

<i>Prefazione</i> (di Manuela Repetto)	9
<i>Introduzione</i>	11
PARTE I	
<i>Capitolo 1</i> – Il valore antropologico del gioco	15
Il gioco	15
Johan Huizinga	16
<i>Homo ludens</i> oggi	21
Roger Caillois	23
La classificazione dei giochi	25
Agôn e gli eSports	27
Il diritto al gioco	29
<i>Capitolo 2</i> – Gli aspetti potenzialmente critici del mondo videoludico	31
Il sistema di classificazione in base all'età	31
Il linguaggio d'odio	33
Contro-narrazioni per combattere l'odio	36
I contenuti violenti	38
Anderson e Ferguson: due visioni contrastanti	40
Il caso dell' <i>American Psychological Association</i>	41
Microtransazioni e loot box	43
Commissione europea e tutela dei consumatori	44
La dipendenza dai videogiochi	46
<i>Gaming disorder</i> e pandemia in Italia	48
Il fenomeno degli <i>hikikomori</i> in Italia	49

<i>Capitolo 3</i> – Gli effetti positivi dei videogiochi	51
La saggezza digitale	51
Competenze legate al mondo dei videogiochi	53
John Dewey e il pensiero riflessivo	55
Il fallimento	56
Il medium e il messaggio	59
Tipologie di videogiocatori	60
Le narrazioni significative	65
Etica e videogiochi: la questione delle scelte	69
<i>Capitolo 4</i> – Dalla <i>Media Education</i> alla <i>Videogame Education</i>	75
Game based learning	78
Serious game	79
Le <i>escape room</i> digitali	82
I videogiochi commerciali e la didattica	84
Il fenomeno <i>Minecraft</i>	88
Gamification	90
Videogiochi e accessibilità	92

PARTE 2

<i>Capitolo 5</i> – Laboratorio di <i>videogame education</i> : educare ai valori etici attraverso i videogiochi commerciali	99
Finalità del progetto	99
Contesto e destinatari	100
Motivazioni	101
Motivazioni intrinseche	101
Motivazioni estrinseche	101
Quadro teorico	102
Analisi dei bisogni	104
Prima di cominciare: reperimento di informazioni utili	105
Analisi delle competenze in ingresso	106
Obiettivi	107
Obiettivi generali	107
Obiettivi specifici	108

Competenze in uscita	109
Risorse e materiali	111
Strategia di intervento	111
Cronoprogramma	112
Attività con i videogiochi	114
Valutazioni finali	123
Scheda di osservazione dell'utente	123
Scheda di autovalutazione del progetto	126
Scheda con dichiarazione liberatoria di responsabilità	127
<i>Conclusione</i>	129
<i>Bibliografia e sitografia</i>	133
Bibliografia	133
Sitografia	142
Riferimenti normativi	143
Videogiochi citati	143
<i>Ringraziamenti</i>	147

Capitolo 1

Il valore antropologico del gioco

Il gioco

Quando parliamo di gioco intendiamo lo svolgersi di attività che impegnano bambini o adulti in azioni che hanno lo scopo di divertire ma che, allo stesso tempo, aiutano a sviluppare abilità fisiche e cognitive.

Da sempre nella storia si è riconosciuto il valore del gioco, fin dall'antichità, seppur accompagnato dall'idea che debba essere una fase legata all'infanzia (Antomarini, Lutrario e Movileanu, 2021).

Solo in epoca più recente è stata riconosciuta l'importanza dell'attività ludica durante tutto il corso della vita.

In particolare Friedrich von Schiller (1759-1805), filosofo e drammaturgo della Germania romantica, nel suo testo *L'educazione estetica dell'umanità*, parlò per primo del gioco come incarnazione di ciò che è l'arte e aggiunse che proprio attraverso quest'ultima l'uomo può tendere alla libertà (von Schiller, 2007).

Schiller (2007, p. 139) scrive che «l'uomo gioca soltanto se è uomo nel pieno significato della parola ed è completamente uomo solamente se gioca»; per la prima volta si parla del gioco in questi termini conferendogli un'importanza che per l'epoca era rivoluzionaria. Queste riflessioni avranno una forte influenza sulle idee di pensatori del Novecento.

Nel 1927 il filosofo Max Scheler tenne una conferenza chiamata *La posizione dell'uomo nel cosmo*, che venne pubblicata in una rivista nello stesso anno e in forma di libro nel 1928.

Questa conferenza sancì la nascita della corrente dell'antropologia filosofica e l'autore rivendicò la necessità, da parte della filosofia, di fornire un'idea unitaria dell'uomo. È in questo momento che per la prima volta ci si interrogò su cosa potesse differenziare l'uomo rispetto al resto del regno animale; data per appurata l'idea darwinista secondo cui l'uomo si pone in continuità biologica con il resto degli animali, è necessario quindi porsi domande su cosa definisca la «posizione particolare» (Scheler, 2002) dell'uomo nella catena dei viventi.

Della corrente dell'antropologia filosofica fece parte un autore che riprese e ampliò l'idea schilleriana del gioco: Johan Huizinga.

Johan Huizinga

Lo storico e linguista olandese Johan Huizinga (1872-1945) fornì una risposta interessante rispetto alla ricerca della «posizione particolare» dell'uomo: in linea con quanto si intende analizzare in questo testo, egli espresse, nella sua opera *Homo ludens* pubblicata nel 1939, la teoria secondo cui l'essere al mondo dell'uomo sia caratterizzato dalla possibilità di giocare.

La tesi di fondo di Huizinga si basa sull'idea che il gioco non sia un passatempo effimero, ma ciò che rende l'uomo ciò che è (Huizinga, 1973).

Il saggio di Huizinga, nonostante non sia un testo moderno, e il mondo ludico sia mutato notevolmente negli ultimi anni con l'avvento delle nuove tecnologie, rimane un punto fondamentale per comprendere i giochi e, di conseguenza, i videogiochi.

L'incipit di *Homo ludens* afferma un'idea forte di eguaglianza, che mette l'intera umanità sullo stesso piano, senza distinzione alcuna, un'idea molto lontana dalla concezione dell'umanità presente a metà del Novecento.

Huizinga comincia il suo saggio descrivendo il gioco come un fenomeno anteriore alla cultura, in quanto è un elemento innato nell'agire umano, indipendentemente dalla società, dalla cultura o dall'epoca in cui si vive.

Il gioco si manifesta, addirittura, in una forma primordiale, anche negli animali: «Basta osservare i cuccioli nel loro gioco, per scorgere in quell'allegro ruzzare tutti questi tratti fondamentali. Essi s'invitano al gioco con certi gesti e atteggiamenti cerimoniosi; osservano la regola che non si ha da mordere a sangue l'orecchio del compagno, fingono di essere arrabbiatissimi» (Huizinga, 1973, p. 3).

Ci si potrebbe domandare a questo punto se il gioco non sia un qualcosa di legato a un istinto biologico; Huizinga spiega che in realtà è una funzione che appare biologica, ma che non ha vincoli con l'istintualità. Nonostante ciò, l'attività ludica non appartiene strettamente nemmeno alla razionalità.

La realtà «gioco», percettibile da ognuno, si estende sopra il mondo animale e umano insieme. Perciò non può essere fondata su un rapporto razionale, poiché il fatto che sia basata sulla ragione la limiterebbe al mondo umano. L'esistenza del gioco non è legata a nessun grado di civiltà, a nessuna concezione di vita. Ogni essere pensante può immediatamente rappresentarsi quella realtà: gioco, giocare, come qualcosa di specifico, di indipendente, anche se il suo idioma non avesse per esso un'espressione generale. Il gioco è innegabile (Huizinga, 1973, pp. 5-6).

Il gioco rappresenta, quindi, la «posizione particolare» dell'uomo; un essere vivente che non è limitato esclusivamente all'istinto o alla sfera razionale.

«L'esistenza del gioco conferma senza tregua, e in senso superiore, il carattere sopralogico della nostra situazione nel cosmo. Gli animali sanno giocare, dunque sono già qualche cosa di più che meccanismi. Noi giochiamo e sappiamo di giocare, dunque siamo qualche cosa di più che esseri puramente raziocinanti, perché il gioco è irrazionale» (Huizinga, 1973, p. 6).

Huizinga, in questi ultimi passaggi, ripete con forza l'idea secondo cui il gioco sia un fatto universale che trascende ogni cultura, dogma o ideologia e ricorda che qualunque essere umano possa capire cosa sia, avendolo sperimentato in prima persona nella propria vita.

Il fatto di essere consapevoli di svolgere un'attività ludica ci pone in una posizione diversa rispetto agli altri esseri del regno animale.

Quando giochiamo entriamo in uno stato psicologico difficilmente descrivibile che è proprio solo del gioco: viviamo allo stesso tempo uno stato di attenzione, eccitazione, scherzo, divertimento e gioia.

Giocando viviamo un'esperienza totale e assoluta, il resto del mondo è come se scomparisse. Questo fenomeno si mostra particolarmente evidente quando si gioca d'azzardo o con i videogiochi, infatti ci si può assuefare ed entrare in un pericoloso circolo vizioso, ma affronteremo nel dettaglio questa tema nei prossimi capitoli.

Secondo Huizinga per capire cosa sia il gioco non bisogna analizzare la vita quotidiana, bensì è proprio partendo da questo che si può capire qualcosa in più sulla vita, in tutto quello che noi facciamo è presente il gioco. Ad esempio, il linguaggio utilizza metafore e giochi di parole per esprimere le cose astratte, quindi in qualche modo ci permette di giocare con la realtà.

Come scrive Umberto Eco (1973, p. XVI), «in *Homo ludens* non si afferma soltanto che ogni cultura fa posto a manifestazioni ludiche o che il gioco si fissa subito come forma di cultura. Una volta identificate le caratteristiche del gioco si arriva all'assunzione che i caratteri del gioco sono quelli della cultura e che quindi la cultura sin dall'antichità si manifesta come gioco».

Un ulteriore tema che affronta Huizinga è legato al fatto che spesso il gioco, e l'attività ludica in generale, viene visto come un impegno frivolo, ma Huizinga dissente fortemente dall'idea di contrapposizione tra serietà e frivolezza. Il gioco non è la negazione della serietà, anzi, include la serietà in termini di impegno, studio e disciplina.

Basti pensare a giocatori di scacchi, giocatori di tennis o videogiocatori professionisti: sono tutti soggetti che giocano, ma sono estremamente seri e disciplinati nel compiere queste attività.

Ancora oggi è radicata la convinzione che il gioco non possa essere un'attività seria, soprattutto in età adulta; quante volte si è sentito dire: «è soltanto un gioco», banalizzando e svilendo l'attività ludica.

Invece soprattutto al giorno d'oggi, con la sempre più massiccia diffusione dei videogiochi, anche gli adulti hanno la possibilità di sperimentare il momento ludico, attraverso un mondo virtuale in cui il gioco è percepito come reale, in quanto permette al giocatore di raggiungere un profondo grado di coinvolgimento, molto vicino a quello che sperimentano i bambini quando giocano (Pecchinenda, 2010).

Successivamente, nel suo testo, Huizinga prosegue spiegando che quanto più tentiamo di separare la forma gioco da altre forme di vita apparentemente affini, tanto più si rivela la sua irriducibile indipendenza. E possiamo ancora continuare a isolare così il gioco dalla sfera delle grandi

antitesi categoriche. [] Sta anche al di là della distinzione di bene e male. Il gioco in sé, benché attività dello spirito, non contiene una funzione morale, né virtù, né peccato (Huizinga, 1973, p. 9).

Nel gioco il punto centrale non è il bene o il male, bensì il seguire delle regole prestabilite che non devono necessariamente avere a che fare con regole morali; se si infrange una regola, semplicemente, si sta smettendo di giocare, ma non si viene considerati malvagi.

Proprio questa prerogativa del gioco porta Huizinga a parlare della libertà: secondo lui, quando giochiamo o, in tempi moderni, videogiochiamo, esprimiamo la nostra libertà nella sua forma più pura e assoluta, in quanto ci «allontaniamo» dal reale. Basti pensare, ad esempio, che non si può obbligare qualcuno a giocare; se qualcuno gioca contro il suo volere non sta davvero giocando, sta simulando l'azione del giocare.

Per Huizinga l'esperienza più significativa di gioco è l'esperienza teatrale, la quale permette di vestire una «maschera» e divenire qualcun altro.

Oggi quando giochiamo a un videogioco viviamo la stessa esperienza, indossiamo la stessa «maschera» simulando di essere chi non siamo in un modo che esiste solo virtualmente.

Il «gioco non è la vita “ordinaria” o “vera”. È un allontanarsi da quella per entrare in una sfera temporanea di attività con finalità tutta propria» (Huizinga, 1973, p. 11).

In altre parole, quando giochiamo entriamo in quello che Huizinga definisce il «cerchio magico»: uno spazio che circoscrive l'attività ludica e permette ai partecipanti di «ricreare» il mondo.

«Ogni gioco si muove entro il suo ambito, il quale, sia materialmente, sia nel pensiero, di proposito o spontaneamente, è delimitato in anticipo» (Huizinga, 1973, p. 13).

Il gioco ha in qualche modo dei confini che ne limitano lo spazio e il tempo; quando comincia deve definire il suo campo d'azione, che può variare in base al gioco o alla situazione: basti pensare allo spazio definito di un campo da calcio, oppure al palcoscenico di un teatro che ricrea e rappresenta infiniti luoghi grazie alle scenografie o, ancora, ai videogiochi che possono, addirittura, plasmare veri e propri mondi virtuali.

In particolare, nei videogiochi la limitazione spaziale è portata all'estremo, in quanto nei giochi fisici, reali, ognuno di noi è ulteriormente

limitato dalle regole fisiche e biologiche della realtà, mentre nel mondo virtuale queste regole apparentemente immutabili possono essere riscritte e modificate: non solo possono esserci regole fisiche differenti, ma anche un'altra storia del mondo, come se si stesse vivendo in un altro universo; il tutto racchiuso nei confini del medium di cui si sta fruendo.

Inoltre, come detto poc' anzi, all'interno del cerchio magico vi è una limitazione temporale. Infatti il gioco ha una fine e, in ogni caso, si può sempre uscire dal gioco qualora si voglia smettere di giocare. È il giocatore a scegliere quando iniziare e quando finire, in assoluta libertà.

Il fatto che il gioco sia limitato permette che questo possa essere ripetuto; la caratteristica della reversibilità è un aspetto molto interessante che approfondiremo nei capitoli successivi riguardo all'implicazione di scelte etiche all'interno dei videogiochi (si veda il capitolo 3, paragrafo *Etica e videogiochi: la questione delle scelte*).

Huizinga afferma che la limitazione spaziale e temporale porta i giochi ad essere

dei mondi provvisori entro il mondo ordinario, destinati a compiere un'azione conclusa in sé. Entro gli spazi destinati al gioco, domina un ordine proprio e assoluto. [] Realizza nel mondo imperfetto e nella vita confusa una perfezione temporanea, limitata. L'ordine imposto dal gioco è assoluto. La minima deviazione da esso rovina il gioco, gli toglie il suo carattere e lo svalorza (Huizinga, 1973, p. 14).

Questo porta inevitabilmente alla necessità di creare delle regole che guidino il gioco, che i giocatori devono accettare e seguire.

Il cerchio magico non è «abitato» solo dagli effettivi giocatori, ma anche da tutti coloro i quali osservano come spettatori. Infatti, chiunque decida di sospendere le regole del mondo reale, per abbracciare quelle del gioco, sta a tutti gli effetti prendendo parte all'attività ludica (Fink, 2008).

Nel momento in cui i giocatori, o gli spettatori, non si lasciano guidare dalle regole che hanno precedentemente accettato, il cerchio magico si interrompe e si incorre in un'ammonizione o nell'interruzione dell'attività.

Homo ludens *oggi*

Come accennato all'inizio del paragrafo precedente, oggi Huizinga è considerato una pietra miliare nello studio del gioco e del videogioco, tanto da essere omaggiato e citato direttamente in diverse produzioni videoludiche: una delle più importanti e discusse è quella dell'autore di videogiochi giapponese Hideo Kojima, padre della storica serie di videogiochi *Metal Gear*, il cui primo capitolo uscì nel 1987, e del discusso *Death Stranding* uscito a fine 2019.

Proprio in merito a quest'ultimo titolo vorrei spendere qualche parola, in quanto Kojima reinterpretava l'idea di homo ludens di Huizinga trasponendola in un contesto videoludico per sottolineare l'importanza che hanno i videogiochi nella società odierna.

Death Stranding è un videogioco ambientato in un'America post-apocalittica in cui le anime del purgatorio vagano sospese tra il mondo dei vivi e quello dei morti distruggendo il paese. Il compito del protagonista, Sam Porter Bridges, un fattorino interpretato dall'attore Norman Reedus, è quello di riunire i cittadini e le varie città per mezzo della «rete chirale». Le persone vivono isolate le une dalle altre, rinchiusi nelle proprie abitazioni (figura 1.1).

Attraverso le consegne che compie il protagonista, le città e le persone vengono ricollegate e connesse alla «rete chirale» del mondo di gioco, grazie alla quale potranno tornare a scambiarsi oggetti, informazioni e, soprattutto, affetto.

Allo stesso tempo accade qualcosa di più ampio: infatti, se si affronta il gioco in modo superficiale può apparire come un semplice «simulatore di corrieri», il cui solo scopo è quello di consegnare pacchi; in realtà il gameplay permette di collaborare con altri videogiocatori sparsi per il mondo in un multiplayer asincrono, in cui quanto più sono connessi i videogiocatori, tanto più sarà facile ricollegare i vari personaggi all'interno del gioco; quindi attraverso le azioni del giocatore il mondo e i legami tra le persone si ricreano, sia all'interno del mondo virtuale che in quello reale.

In un'intervista per la rivista «Time», Kojima ha raccontato delle sue lotte per combattere la solitudine, che riguarda anche moltissime altre persone che provano la sensazione di non appartenere a questa società; ma *Death Stranding* mostra ai giocatori che non sono mai davvero soli e che sono sempre possibili connessioni con gli altri, anche grazie alla natura

collaborativa online. Nonostante i giocatori non possano vedersi tra di loro all'interno del mondo di gioco, ne condividono gli spazi e interagiscono per mezzo delle strutture costruite insieme agli altri; vedendo i contributi degli altri giocatori non si sentiranno più soli (Gault, 2019).

Sarà lo stesso Kojima, per mezzo di una nota all'interno del mondo di gioco a dire che

Homo ludens, colui che gioca. Che sia intenzionale o meno, l'homo ludens unisce le persone creando culture, dando forma al mondo che le circonda. Non attraverso la violenza né per mezzo di leggi o regole, ma tramite una metaforica azione di gioco. Conosco una sola persona che corrisponda a tale descrizione. Colui che chiamano «il Grande Messo», Sam Porter (Kojima, 2019).

In questa affermazione di Kojima è racchiuso il cuore del pensiero di Huizinga.



Fig. 1.1 Sam Porter Bridge in *Death Stranding* (Sony Interactive Entertainment, 2019).

Si potrebbe, inoltre, quasi dire che Kojima ebbe una visione profetica, in quanto il gioco uscì pochi mesi prima della pandemia da SARS-Cov-2

a causa della quale moltissimi paesi, Italia compresa, furono costretti a vari lockdown per contrastare la diffusione dei contagi. Uno dei modi per gestire la situazione, e sentirsi meno lontani dagli altri, fu quello di mantenere i contatti attraverso le piattaforme digitali e i videogiochi; anche in questo caso l'attività del giocare ha permesso alle persone di vivere meglio un momento difficile e di sperimentare, almeno virtualmente, un senso di vicinanza.

Roger Caillois

L'opera di Huizinga venne ampliata e, in parte, criticata dal sociologo e antropologo francese Roger Caillois (1913-1978), il quale scrisse il testo *I giochi e gli uomini* nel 1958; le prime pagine del libro vennero impostate come una risposta critica a *Homo ludens*.

Si deve a ogni modo ascrivere a merito imperituro di J. Huizinga l'aver magistralmente analizzato molti caratteri fondamentali del gioco e dimostrato l'importanza del suo ruolo nello sviluppo stesso della civiltà. [...] Huizinga ha svolto molto brillantemente questa tesi, ma, se è vero che egli scopre il gioco dove prima di lui non si era saputo riconoscerlo, è anche vero che egli trascura deliberatamente, come ovvia, la descrizione e la classificazione dei giochi stessi, come se corrispondessero tutti agli stessi bisogni ed esprimessero indifferentemente lo stesso atteggiamento psicologico (Caillois, 2000, p. 19).

La critica di Caillois nei confronti di Huizinga riguarda la mancanza di esempi pratici di gioco; infatti, nel momento in cui si provano giochi diversi ci si rende conto di come questi siano molto differenti gli uni dagli altri, per cui si innescano dinamiche estremamente eterogenee, talvolta contraddittorie.

Anche Caillois riconosce che il gioco deve essere un'attività libera e volontaria, che non può essere imposta o routinaria; è fondamentale che ci sia una separazione spaziale e temporale tra mondo ordinario e mondo del gioco. Questo presuppone che il gioco possa essere interrotto e ripreso a proprio piacimento; in questo i videogiochi hanno reso molto più agevole l'interruzione, la sospensione o il passaggio da un gioco a un altro. Seppur con le dovute eccezioni, oggi, quando si gioca online, si sospende la propria attività o il proprio avatar, ma il mondo di gioco continua a esistere e a

mutare. Un esempio può essere fornito da titoli come *Animal Crossing: New Horizons* oppure *World of Warcraft*; in cui sospendendo o interrompendo il gioco per più o meno tempo, si rimarrà indietro rispetto ad altri giocatori, in quanto quel mondo è in continuo mutamento, non si interrompe mai, è una sorta di universo parallelo al mondo ordinario.

Un altro aspetto che caratterizza l'attività ludica, ed è espressione della sua libertà, è l'incertezza; deve essere possibile, fino alla fine, rovesciare l'esito del gioco; infatti, «uno svolgimento noto in anticipo, senza possibilità di errore o di sorpresa, che porti manifestamente a un risultato ineluttabile, è incompatibile con la natura del gioco. [...] Il gioco consiste nella necessità di trovare, d'inventare immediatamente una risposta che è libera nei limiti delle regole» (Caillois, 2000, p. 24).

Nel momento in cui si capisce o diviene palese la sorte della partita, si smette di giocare.

Caillois, prima di delineare le categorie dei giochi, si occupa di delineare questi ultimi sulla base del loro funzionamento suddividendoli in due modelli differenti e opposti: esistono i giochi fittizi, che indica con il nome di *paidia*, in cui «regna, quasi incondizionatamente, un principio comune di divertimento, di turbolenza, di libera improvvisazione e spensierata pienezza vitale, attraverso cui si manifesta una fantasia di tipo incontrollato» (Caillois, 2000, p. 29). Diametralmente opposti sono i giochi regolati, che Caillois indica con il nome di *ludus*, in cui

l'esuberanza irrequieta e spontanea è quasi totalmente assorbita, o almeno disciplinata, da una tendenza complementare, opposta sotto certi aspetti, ma non tutti, alla sua natura anarchica e capricciosa: un'esigenza crescente di piegarla a convenzioni arbitrarie, imperative e di proposito ostacolanti, di contrastarla sempre di più drizzandole davanti ostacoli via via sempre più ingombranti allo scopo di renderle più arduo il pervenire al risultato ambito (Caillois, 2000, p. 29).

Il gioco della finzione non deve seguire delle regole prestabilite, in quanto è la finzione stessa a produrre le regole necessarie per il suo svolgimento, cioè la separazione dalla vita quotidiana; nei bambini il gioco fittizio arriva molto tempo prima del gioco regolato.

Quando si è impegnati in un'attività ludica di questo tipo il giocatore è cosciente della finzione che sta mettendo in atto; nel momento in cui

qualcuno interagisce senza avere questa consapevolezza, rompe il gioco e anche il giocatore torna alla vita reale.

Al contrario, quando si è impegnati in attività di gioco regolato non deve esserci consapevolezza di finzione, in quanto non si ha la percezione di essere in un mondo irreali, si è all'interno della situazione e si obbedisce alle regole prestabilite del gioco stesso.

È interessante notare come nei videogiochi, i giocatori possano attuare dinamiche proprie della *paidia* o del *ludus*, in base all'esperienza virtuale che intendono vivere: infatti, possono decidere di piegare le regole a loro piacimento, crearne di nuove oppure decidere di non seguirne nessuna (Jesper, 2007).

Partendo da questi concetti che abbiamo appena analizzato, Caillois definisce quali siano le caratteristiche essenziali del gioco intendendolo come un'attività libera, separata, incerta, improduttiva e regolata o fittizia.

La classificazione dei giochi

Caillois (2000), dopo aver definito le caratteristiche che possiede ogni gioco, è passato a organizzare quest'ultimo suddividendolo in quattro categorie:

- *agôn* (competizione);
- *alea* (fato);
- *mimicry* (mimetismo);
- *ilinx* (vertigine).

La prima categoria che Caillois analizza è l'*agôn*, la quale racchiude tutti quei giochi che prevedono una competizione: gli sport, che hanno un'accezione fisica, oppure gli scacchi, che hanno un'accezione cerebrale, ad esempio. Una particolarità di questa categoria è quella di mettere in evidenza l'impossibilità di una eguaglianza assoluta tra i partecipanti: vi sono sempre un vincitore e un vinto. L'*agôn* permette di accettare questa disuguaglianza potendola provare in un mondo che non è quello reale, ma è quello del gioco.

Lo sport in particolare è una sorta di ritualizzazione della guerra, è un modo che hanno trovato le diverse culture per cercare di addomesticarla e, in qualche modo, renderla un gioco.

Successivamente Caillois si concentra a parlare dell'*alea*, la categoria dei giochi guidati dal fato, dal destino: come, per esempio, la roulette russa o la lotteria. I giocatori sono passivi, non possono orientare l'andamento della partita in alcun modo.

Alea e *agôn* sono gli opposti; infatti il primo si affida esclusivamente al caso, mentre il secondo è guidato dalla capacità fisica o intellettuale dei partecipanti. Esistono però situazioni in cui queste due categorie di gioco coesistono, ad esempio «alcuni giochi, come il domino, *il backgammon* e la maggior parte dei giochi di carte, mettono insieme l'*agôn* e l'*alea*: il caso presiede alla composizione delle “mani” di ciascun giocatore, e questi poi sfrutta nel miglior modo possibile, e a seconda delle proprie forze, la carta che il caso gli ha ciecamente attribuito» (Caillois, 2000, p. 34).

Dell'*alea* fanno parte tutti i giochi d'azzardo, tipologia di gioco su cui l'autore si sofferma molto a parlare nel suo testo, ritenendo fondamentale l'influenza che questo ha sulle manifestazioni culturali ed essendo esso, in fondo, la base di quella che definiamo la sfera economica. Per fare un esempio, forse banale, quando si gioca in borsa si sta a tutti gli effetti scommettendo qualcosa per cercare di ottenere un profitto.

La terza categoria di giochi presentata da Caillois è quella della *mimicry*, la mimica, in cui il giocatore vive un'esperienza in un mondo fittizio o impersona qualcun altro. In questa categoria di giochi non vi è una dimensione di disuguaglianza attiva, come nell'*agôn*, o passiva, come nell'*alea*; nel mimetismo vige l'idea di un'accettazione temporanea di un mondo staccato dal reale. Il teatro, ad esempio, fa parte di questa categoria.

Infine, la quarta categoria è quella dell'*ilinx*, il gioco della vertigine: come il girotondo, il paracadutismo o le montagne russe.

I giochi dell'*ilinx* si fondano sull'idea che il giocatore cerchi, per mezzo della vertigine, di produrre una sorta di disfacimento della percezione di ciò che è reale per indurre sé stesso a una sorta di panico.

Agôn e gli eSports

Nel paragrafo precedente ho analizzato la categorizzazione dei giochi proposta da Caillois; parlando degli sport e delle competizioni è emerso

il forte valore culturale che queste portano con sé. *L'agôn* raggiunge la sua massima espressione nei giochi olimpici, in quanto lo sport e l'abilità degli atleti viene utilizzata come mezzo, dai paesi partecipanti, di dimostrare il proprio valore e la propria forza. Basti pensare ai giochi della undicesima Olimpiade tenutasi nel 1936 a Berlino, in Germania; dove la competizione fu un pretesto per fare propaganda al regime totalitario di Hitler e per dimostrare la presunta superiorità del popolo tedesco (Jérôme, 2020).

È interessante notare come il mondo dei videogiochi si stia avvicinando sempre di più al mondo sportivo e al mondo competitivo; infatti si stanno diffondendo sempre di più gli eSports, abbreviazione per intendere gli sport elettronici, i quali consistono in competizioni agonistiche in cui i partecipanti giocano singolarmente o in team a un videogioco.

Gli eSports possono essere eventi che richiamano giocatori da tutto il mondo e sono disputati dal vivo, ma nella maggior parte dei casi sono competizioni fruibili online su piattaforme di streaming video come YouTube o Twitch. Nel 2021 gli eSports hanno generato un ricavo di circa 947 milioni di dollari (Newzoo, 2021).

Solo in Italia, nel 2022, si contano più di 1.600.000 persone fra i 16 e i 40 anni che seguono eventi eSports più volte alla settimana (IIDEA, 2022a); nel mondo gli spettatori che seguono le competizioni più di una volta al mese sono circa 261 milioni (Newzoo, 2022).

Questi numeri aiutano a capire l'enorme portata e diffusione che questo mondo videoludico sta sperimentando negli ultimi anni; a tal punto che nel 2017 si è iniziato a pensare alla possibilità di includere le competizioni eSports nei giochi olimpici di Parigi del 2024 (Payne, 2017).

Ad oggi non ci sono ancora certezze sull'effettiva presenza degli eSports ai prossimi giochi olimpici, anche per la chiusura di Thomas Bach, presidente del Comitato Olimpico Internazionale, che ritiene che i videogiochi che maggiormente richiamano giocatori e pubblico siano quelli violenti e che simulano situazioni di guerra, come *League of Legends* (figura 1.2), *Call of Duty* o *Fortnite*; il che si porrebbe in netto contrasto con i valori olimpici. Un'apertura potrebbe esserci nei confronti di videogiochi non violenti come *Rocket League* o simulatori di sport tradizionali come *FIFA* (Batchelor, 2018).



Fig. 1.2 Azione durante una partita di *League of Legends* (Riot Games, 2009).

Un primo passo in avanti verso il mondo dei videogame da parte del Comitato Olimpico Internazionale è stato fatto nel 2021, quando si è tenuto, dal 13 maggio al 23 giugno, l'*Olympic Virtual Series*, in cui sono state presentate cinque diverse discipline: baseball, ciclismo, canottaggio, vela e sport a motore. Per quest'ultima disciplina è stato scelto il celebre videogioco di corse automobilistiche *Gran Turismo Sport*.

La scelta di questi sport è stata dettata dal desiderio del CIO di connettere il mondo dello sport tradizionale con il mondo dei giochi sportivi virtuali (Palar, 2021). Questo esperimento della Olympic Virtual Series, inoltre, ha lo scopo di cercare di catturare l'attenzione dei più giovani per avvicinarli al mondo delle olimpiadi e, di conseguenza, allo sport fisico tradizionale.

Quando si parla di eSports si sta facendo riferimento, in realtà, a un panorama molto vasto ed eterogeneo di offerte videoludiche: sicuramente trovano il loro spazio i videogiochi sportivi e i simulatori di racing utilizzati per le Olympic Virtual Series, ma esistono altre categorie di videogiochi che riescono a raggiungere numeri di partecipanti e di pubblico davvero ragguardevoli, come riportato poc'anzi in questo paragrafo. Altri generi ri-

guardano, infatti, i videogiochi *Multiplayer Online Battle Arena*, i cosiddetti MOBA, i quali consistono in giochi di strategia a squadre; i videogiochi «sparatutto» (o FPS) in prima o terza persona; i videogiochi di strategia in tempo reale; e i famosi «picchiaduro» basati sul combattimento ravvicinato corpo a corpo.

Un punto di forza degli eSports è quello di avere l'obiettivo di abbattere le barriere del pregiudizio creando ecosistemi inclusivi e accoglienti per tutti indipendentemente da genere, età, abilità personale, etnia o religione. Infatti, come avremo modo di spiegare nei prossimi capitoli, gli eSports possono contribuire ad assolvere il compito di aiutare i giocatori ad acquisire competenze digitali, fondamentali per la società in cui viviamo, così immersa nella tecnologia e nel digitale (IIDEA, 2022b).

Il diritto al gioco

Nei paragrafi precedenti ho cercato di analizzare quanto sia importante il gioco per l'essere umano, indipendentemente dal periodo storico o dalla cultura a cui questo appartenga; va però ricordato che il gioco inteso come diritto per bambini e adolescenti è stato sancito solo recentemente. Infatti, per la prima volta si è parlato di questo diritto nella Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo approvata il 20 novembre 1959 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e, successivamente, nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel 1989.

Il gioco ha sempre sofferto del pregiudizio di essere un'attività inutile, una perdita di tempo che poteva passare in secondo piano. Ancora oggi spesso manca il giusto riconoscimento del valore che hanno i giochi e il tempo libero per la vita di bambini e adolescenti, basti pensare alle molteplici attività extrascolastiche strutturate (sport, corsi musicali, ecc.) che vengono proposte ai minori per occupare il tempo libero.

Invece, dare la possibilità a bambini e adolescenti di impegnarsi in attività ludiche, ricreative e partecipare alla vita culturale e artistica contribuisce a formare in loro una maggiore capacità di resilienza, di creatività e consente loro di essere culturalmente più sensibili; fattori che arricchiscono tutta la comunità di cui i minori fanno parte (Landsdown e Tobin, 2019).

Inoltre, è proprio durante l'attività ludica che i bambini e gli adolescenti sperimentano la loro capacità di gestire le emozioni, di risolvere i conflitti e di prendere delle decisioni; infatti «attraverso il loro coinvolgimento nel gioco e nella ricreazione, i bambini imparano facendo; esplorano e sperimentano il mondo che li circonda; sperimentano nuove idee, ruoli ed esperienze e, così facendo, imparano a comprendere e costruire la propria posizione sociale nel mondo» (UN Committee on the Rights of the Child, 2013).

Negli ultimi anni abbiamo assistito a una situazione di estremo cambiamento, che ancora si sta evolvendo, in cui i nuovi media hanno assunto un ruolo sempre più importante nelle nostre vite, in particolare in quelle delle generazioni più giovani: infatti «oggi i bambini si spostano senza problemi tra ambienti offline e online» (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p. 14).

Come spiega lo studioso statunitense Marc Prensky (2015), il mondo dell'online e delle nuove tecnologie, di cui fanno parte i videogiochi, ha riorganizzato il modo di giocare e sentirsi liberi, grazie alla straordinaria opportunità che viene offerta di vivere esperienze impossibili da fruire fino a pochi decenni fa. Proprio per questo l'art. 31 del Comitato per i diritti dell'infanzia sancisce che l'accesso a internet e ai social media è di fondamentale importanza per garantire i diritti dei minori in un ambiente globalizzato, ma, allo stesso tempo, il Comitato mette in guardia rispetto al fatto che questi ambienti digitali e il tempo trascorso interagendo con essi possono contribuire a far incorrere in potenziali rischi e danni. Infatti «le crescenti opportunità di gioco online, dove i bambini possono essere esposti a una rete globale di utenti senza filtri o protezioni, sono motivo di preoccupazione» (Unicef, 2013).

Per queste ragioni è di fondamentale importanza che le persone adulte (i genitori, gli insegnanti, gli educatori, ecc.), abbiano i giusti mezzi e le competenze per poter seguire e tutelare i minori, affinché possano utilizzare in modo corretto e consapevole le nuove tecnologie del mondo online e nello specifico i videogiochi.

Capitolo 5

Laboratorio di *videogame education*: educare ai valori etici attraverso i videogiochi commerciali

Finalità del progetto

Al fine di guidare i ragazzi a un utilizzo del mezzo videoludico più consapevole, il laboratorio di *videogame education* si impegna a generare un processo di riflessione e confronto con i discenti su tematiche sensibili: contenuti violenti, linguaggio d'odio, contesti critici, scelte morali, ecc. presenti nei videogiochi commerciali; invitando loro a ripensare in modo critico le scelte effettuate durante le sessioni di gioco e i valori etici correlati.

Tutto questo in un'ottica di promozione dei processi di acquisizione delle competenze digitali, indispensabili per la società di oggi.

Le finalità sono, dunque:

- sfruttare il media per avvicinare giovani e adulti di riferimento;
- promuovere l'acquisizione di comportamenti consapevoli;
- riconoscere e analizzare i diversi contesti presentati dal media;
- imparare a riflettere su valori etici e sulle proprie modalità di gioco;
- saper leggere la complessità, non soffermandosi a un'analisi superficiale dei modelli proposti dai giochi;
- saper applicare quanto appreso nel mondo digitale in contesti concreti;

- imparare dal proprio fallimento, riflettendo in modo critico su di esso per trovare soluzioni alternative;
- promuovere processi di apprendimento trasformativo (Milani, 2013).¹

Contesto e destinatari

- Il laboratorio è progettato per essere svolto nel contesto di un intervento educativo sul territorio locale: allestendo delle *gaming zone* nelle ludoteche e nelle biblioteche; oppure attraverso interventi educativi specifici durante delle consulenze private.
- Il progetto è pensato per essere destinato a un utente alla volta, solo l'ultima sezione dell'intervento prevede una sessione di dibattito tra utenti della stessa età.
- L'età dei destinatari è eterogenea: 12-18 anni, ma i gruppi di dibattito dovranno essere suddivisi in base al videogioco fruito.
- In base alla fascia d'età degli utenti, l'educatore o il pedagogo decide le tematiche da affrontare e conseguentemente i videogiochi da proporre.

Nei contesti non istituzionali, come nel caso di un intervento nell'ambito di una consulenza privata, la classificazione per età PEGI può fungere da indicatore, ma si può decidere, in accordo con i genitori dell'utente, di avvalersi dell'utilizzo di giochi con un'età consigliata poco al di sopra rispetto all'età dell'utente, se questo può avere valore per l'intervento educativo.

Ovviamente dev'essere premura dell'educatore verificare che il gioco non vada a turbare il minore: le situazioni e i contesti vissuti nel mondo di gioco devono essere sfruttati come spunto di riflessione e mezzi per raggiungere gli obiettivi prefissati esaltando gli elementi funzionali allo scopo.

Nei contesti istituzionali, ad esempio in una biblioteca, invece, è importante utilizzare i videogiochi adatti all'età degli utenti seguendo attentamente le indicazioni fornite dal PEGI.

¹ L'obiettivo dell'apprendimento trasformativo, formulato da Jack Mezirow, è quello di favorire una diversa e più matura concezione di sé, attraverso la riflessione sui nuovi eventi esperiti e il ricordo delle esperienze pregresse.

Motivazioni

Le motivazioni che spingono un utente a partecipare al laboratorio possono essere di due tipi: motivazione intrinseca e motivazione estrinseca (tabella 5.1).

- La *motivazione intrinseca* è una spinta ad agire che nasce «all'interno» della persona oppure ci si impegna per soddisfare un desiderio di curiosità e il bisogno di sentirsi competenti, senza pressioni esterne.
- La *motivazione estrinseca*, invece, si riferisce a quando ci si impegna per raggiungere degli obiettivi esterni all'attività stessa. Si ricercano rinforzi esterni come riconoscimenti o ricompense, oppure ci si impegna nell'attività per evitare punizioni o situazioni sgradevoli.

Motivazioni intrinseche

- Curiosità;
- Divertimento;
- Desiderio di apprendere qualcosa di nuovo;
- Sentirsi parte del progetto.

Motivazioni estrinseche

- Compiacere i genitori e/o gli educatori;
- Saper rispondere a domande specifiche sul percorso educativo intrapreso;
- Poter utilizzare le console di ultima generazione o dei giochi che non si possiedono a casa.

TAB 5.1
Tabella delle motivazioni e dei bisogni²

Descrizione della motivazione	Tipo di motivazione	Tipo di bisogno	Descrizione del bisogno
Curiosità	Intrinseca	Autorealizzazione	Trovare nuovi stimoli Sperimentare
Divertimento	Intrinseca	Autorealizzazione	Stare bene con se stesso
Desiderio di apprendere qualcosa di nuovo	Intrinseca	Autorealizzazione Stima	Mettersi alla prova Realizzare le proprie aspettative e potenzialità Sentirsi competenti
Sentirsi parte del progetto	Intrinseca	Appartenenza	Far parte di un gruppo Far parte di un processo
Compiacere i genitori e/o gli educatori	Estrinseca	Stima Sicurezza	Essere riconosciuto come capace Soppressione delle proprie insicurezze
Saper rispondere a domande specifiche sul percorso educativo intrapreso	Estrinseca	Stima	Essere riconosciuto come competente
Poter utilizzare le console di ultima generazione o dei giochi che non si possiedono a casa	Estrinseca	Appartenenza	Partecipazione a un gruppo specifico Sperimentare

Quadro teorico

Per delineare il quadro teorico si è attinto alla vasta bibliografia analizzata nei capitoli precedenti.

Tra le teorie di riferimento più importanti vi sono quelle di Johan Huizinga sul valore antropologico del gioco come fondamento di ogni

² Il tipo di bisogno presente nella tabella 5.1 riprende la piramide dei bisogni di Abraham Maslow.

cultura, di Marc Prensky sulla «saggezza digitale» e la teoria sulla videogame education del professor Damiano Felini, il quale afferma:

Se il videogioco è uno strumento di comunicazione, gioco e rappresentazione del reale che, come tutti i media tecnologici muove, condiziona e modifica i nostri strumenti di pensiero, le nostre idee e i nostri valori, [...] un uso attento e consapevole in luogo di un suo uso irriflesso, un uso accompagnato [...] in luogo di un uso solitario possono essere i veicoli di transito verso forme educative di utilizzo (Felini, 2012, p. 33).

I videogiochi, che fanno parte delle tecnologie digitali, diventano essenziali in un panorama educativo che sia a favore delle «avanguardie educative». Per ideare il progetto si è tratta ispirazione anche dalle seguenti pubblicazioni.

- Il *Manifesto Indire per le avanguardie educative* (INDIRE, 2017), nello specifico al punto 3 che propone di «creare nuovi spazi per l'apprendimento», anche in termini di sostenibilità e trasferibilità delle competenze acquisite.
- Il *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027* (European Commission, 2020), che nell'azione 7 invita a adottare «orientamenti comuni per gli insegnanti e gli educatori volti a promuovere l'alfabetizzazione digitale e a contrastare la disinformazione attraverso l'istruzione e la formazione», favorendo un uso critico e consapevole delle tecnologie digitali.
- L'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in particolare nell'obiettivo 4.7 in cui si affronta il tema dell'istruzione di qualità: «Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (United Nation, 2015).
- Infine, per comporre il quadro teorico nella parte relativa alle valutazioni ho fatto anche riferimento al DigComp2.2, ossia il *framework* dedicato alla valutazione delle competenze digitali pubblicato dalla Commissione Europea (Vuorikari, Kluzer e Punie, 2022).

Analisi dei bisogni

Questo progetto nasce dal bisogno di seguire i giovani nelle attività videoludiche, in quanto, nonostante sia molto importante, la maggior parte degli adulti di riferimento non ha gli strumenti per seguire i propri figli e non ha conoscenze specifiche del vasto mondo dei videogiochi.

Basti pensare che secondo il report *Generation Game* (Savanta, 2020), il 26% dei giocatori in Italia nasconde ai propri genitori quanto tempo trascorre videogioando. Questo perché, secondo ben il 61% dei ragazzi, i genitori ritengono che i videogiochi facciano solo male alla salute.

Viene anche riportato che il 49% dei giocatori in Italia vorrebbe poter includere maggiormente i propri genitori per affrontare temi delicati, situazioni spiacevoli avvenute online oppure, semplicemente, introdurli a una loro passione; ma lo stigma che affligge i videogiochi rende questo ancora molto complesso.

Inoltre, emerge l'urgenza di fornire ai giovani, anche attraverso l'utilizzo di videogiochi, conoscenze e competenze digitali, indispensabili per la società di oggi, in quanto attualmente in Europa un ragazzo di 13 anni su tre non dispone delle competenze digitali di base (European Commission, 2022a).

Da qui nasce l'idea e l'esigenza di creare degli spazi idonei con educatori o pedagogisti che possano fornire supporto e seguire i ragazzi in percorsi educativi attraverso i videogiochi per stimolare in loro una serie di processi funzionali alla formazione di pensiero critico e riflessivo.

Come analizzato nel secondo capitolo, seguire i giovani durante le fasi di gioco consente poi di proteggerli da eventuali effetti negativi e dipendenze che alcuni videogiochi possono provocare.

Infine, videogioicare consapevolmente avvia processi di alfabetizzazione digitale volti ad acquisire alcune competenze digitali di base importanti.

Il laboratorio

Reperimento delle informazioni utili

Prima di avviare il laboratorio è utile somministrare un questionario conoscitivo come il seguente.

Nome e cognome _____	Età _____
– Con che piattaforma giochi a casa?	
a. PlayStation 4 o Xbox One	
b. PlayStation 5 o Xbox Series X/S	
c. Nintendo Switch	
d. Tablet o smartphone	
e. e. PC	
– Che account usi quando giochi?	
a. Ho il mio account	
b. Uso l'account dei miei genitori	
c. Ho il mio account, ma è supervisionato dai miei genitori	
– Quante ore giochi alla settimana?	
a. 3-4 ore	
b. 5-6 ore	
c. 8-9 ore	
d. 11-12 ore	
e. Più di 14 ore	
– Quali generi preferisci giocare?	
a. Azione	
b. Avventura	
c. Fantasy	
d. RPG	
e. Sparatutto	
f. Picchiaduro	
g. Simulazione sportiva	
h. Strategia	
i. Puzzle	
– In che modalità preferisci giocare?	
a. Single player	
b. Multiplayer locale	
c. Multiplayer online	

- Cosa ti interessa di più dei videogiochi?
 - a. Grafica
 - b. Narrazione
 - c. Gameplay
- I tuoi genitori giocano con te ai videogiochi?
 - a. Sì
 - b. No

Se sì, quanto spesso? _____

- Chi sceglie i videogiochi da comprare?

- I videogiochi che utilizzi sono adatti alla tua età?
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Non lo so

- I videogiochi che utilizzi sono adatti alla tua età?

Analisi delle competenze in ingresso

Occorre quindi valutare le competenze (digitali, linguistiche e relazionali) in ingresso (tabella 5.2).

TAB 5.2
Dettaglio profilazione delle competenze

Fattore	Indicatore
Competenze digitali	<ul style="list-style-type: none"> - Sa montare una console - Sa accendere una console - Sa utilizzare una console - Sa usare il PC - Sa navigare sul web - Sa creare e gestire un account - Conosce il PEGI
Competenze linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - Sa leggere e comprendere un testo in lingua italiana - Ha una conoscenza di base della lingua inglese - Sa ricavare delle informazioni - Sa interpretare le informazioni acquisite - Sa operare collegamenti e trarre conclusioni - Sa produrre testi corretti e coerenti
Competenze relazionali	<ul style="list-style-type: none"> - Riconosce il valore delle relazioni - Sa mediare - Sa gestire la frustrazione - È in grado di ascoltare e osservare per cogliere il senso del comportamento non verbale degli altri - Ha capacità empatica per comprendere e identificarsi con i pensieri e i vissuti altrui - Sa essere flessibile e adattabile per poter interagire e relazionarsi con gli altri in caso di imprevisti o nuovi contesti - Sa gestire il conflitto - Sa negoziare con i pari

*Obiettivi*³

È importante, inoltre, definire gli obiettivi generali e specifici (tabelle 5.3 e 5.4).

Obiettivi generali

TAB 5.3
Dettaglio degli obiettivi generali

Obiettivo generale	Processi cognitivi	Raggiungimento dell'obiettivo
Acquisire competenze digitali di base	Applicare	Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie per il tempo libero e la scuola.
Capacità di problem solving	Analizzare Valutare	Avere la capacità di trovare la miglior risposta possibile per far fronte a una determinata situazione critica.
Sviluppare capacità comunicativa	Creare	Sapere quando è il momento di parlare, che modi e toni utilizzare, cosa dire, cogliere il linguaggio non verbale e quando è il momento di stare in silenzio.
Cooperare	Analizzare Valutare	Lavorare insieme agli altri contribuendo attivamente al conseguimento di un fine.

³ Per delineare i processi cognitivi degli obiettivi generali e specifici è stata utilizzata la tassonomia di Benjamin Bloom rivisitata e ampliata da Anderson e Krathwohl (2001).

Obiettivi specifici

TAB 5.4
Dettaglio degli obiettivi specifici

Obiettivo specifico	Processi cognitivi	Raggiungimento dell'obiettivo
Sviluppare il pensiero computazionale	Ricordare: riconoscere Comprendere: spiegare	Il giocatore quando si trova di fronte a un problema da risolvere è in grado di astrarne i contenuti principali, sperimentare delle ipotesi e mettere in atto una strategia adeguata a superarlo.
Sviluppare il pensiero critico	Analizzare: differenziare Valutare: criticare	Il giocatore è in grado di analizzare e contestualizzare le diverse situazioni che si trova a dover affrontare e riesce a fornire un giudizio.
Sviluppare il pensiero riflessivo	Comprendere: inferire Analizzare: attribuire	Il giocatore è in grado di distanziarsi e auto-osservare e riflettere sulle proprie azioni e sui propri stati d'animo. Inoltre, è in grado di attribuire significati alle proprie scelte in modo autonomo e ragionato.
Acquisire capacità di pensiero rapido	Analizzare: differenziare Applicare: eseguire	Il giocatore, quando deve prendere una decisione operativa in tempi rapidi, riesce a valutare le diverse opzioni a sua disposizione in modo corretto.
Imparare a gestire il fallimento	Comprendere: interpretare	Il giocatore è in grado di controllare il sentimento di frustrazione ed è in grado di riconoscere il fallimento come metro di misura per determinare le proprie capacità e quindi come incentivo a migliorare.
Dimostrare autonomia	Applicare: eseguire	Il giocatore è in grado di giocare e comprendere le dinamiche del gioco senza l'ausilio dell'educatore oppure è in grado di cercare soluzioni ai propri dubbi autonomamente in modo corretto.
Creare una connessione tra ciò che si vive online e i contesti di vita	Applicare: implementare Creare: tracciare	Il giocatore riesce a creare parallelismi tra ciò che vive nel mondo di gioco e il mondo reale, stabilendo punti di contatto e confini.
Acquisire atteggiamenti prosociali	Analizzare: attribuire Valutare: orientare	Il giocatore dimostra di mettere in atto comportamenti a beneficio di altri utenti o NPC nel mondo di gioco.

*Competenze in uscita*⁴

Infine, si dovrà procedere alla valutazione delle competenze in uscita (tabella 5.5).

TAB 5.5
Dettaglio delle competenze in uscita

	Competenza	Descrittori del modello R-I-Z-A	Descrizione della prestazione
Interpretazione (descrittori di percezione, capacità passive)	Utilizzare correttamente il joystick della console o la tastiera del pc	Eseguire una serie di comandi	Mettere in atto una procedura atta allo scopo di risolvere un compito routinario.
	Conoscere il gameplay del gioco	Pianificare sequenza di azioni	Utilizzare gli elementi e le procedure fornite dal gioco per avanzare.
	Riuscire a prendere decisioni durante i momenti di gioco	Ricavare conclusioni	In seguito alla presentazione di diverse informazioni essere in grado di trarre una conclusione ragionata.
	Riuscire a risolvere un dato problema all'interno del gioco per avanzare	Ipotizzare una strategia per risolvere un problema	Adottare una strategia atta allo scopo di raggiungere un obiettivo sperimentandone diverse fino a trovare quella migliore.
	Comunicare efficacemente	Spiegare fenomeni e processi	Ricostruire ed esplicitare nessi causa-effetto allo scopo di chiarire perché si è verificato un dato evento.

⁴ Per specificare la tipologia delle prestazioni cognitive implicate nelle competenze in uscita ho utilizzato i descrittori del modello R-I-Z-A del professor Trinchero (2022).

	Competenza	Descrittori del modello R-I-Z-A	Descrizione della prestazione
Autoregolazione (descrittori di riflessione, capacità metacognitive)	Analizzare criticamente le strategie messe in atto	Criticare le proprie strategie applicate	Rilevare eventuali incoerenze insorte durante le fasi di gameplay tra le proprie convinzioni e le modalità di gioco.
	Motivare le scelte prese	Motivare le proprie soluzioni	Esplicitare dettagliatamente le scelte compiute nello svolgere un determinato compito.
	Gestire la frustrazione	Riformulare problemi	Imparare ad essere resilienti di fronte al fallimento, usando gli errori come spunto di ripartenza per riprovare e migliorare.
	Riconoscere e condividere valori	Tradurre da un formalismo a un altro contenuto	Riflettere ed esplicitare riguardo a una serie di valori, come: bontà, coraggio, coerenza, lealtà, onestà, fraternità, gentilezza, ecc.
	Essere in grado di empatizzare con i personaggi presenti nella narrazione	Controllare le proprie emozioni	Riuscire a comprendere in profondità l'esperienza e il vissuto dell'altro come se fosse il proprio.

Risorse e materiali

Per erogare il laboratorio di *videogame education* è necessario disporre di una serie di materiali: console (o computer), monitor e videogiochi.

La scelta di una console piuttosto che di un'altra è discrezionale sulla base del budget e dei videogiochi compatibili:

- Computer (che abbia una serie di caratteristiche hardware specifiche per il gaming);
- PlayStation 4 oppure PlayStation 5 (Sony Computer Entertainment);
- Xbox One oppure Xbox Series X/S (Microsoft).

I videogiochi proposti sono i seguenti.

- *Biomutant*, pubblicato il 25 maggio 2021 da THQ Nordic e sviluppato da Experiment 101. PEGI 12 anni, disponibile per PlayStation 4, PlayStation 5, Xbox One, Xbox Series X/S e PC.

- *Life Is Strange*, pubblicato il 30 gennaio 2015 da Square Enix e sviluppato da Dontnod Entertainment. PEGI 16 e disponibile per tutte le piattaforme.
- *Detroit: Become Human*, pubblicato il 25 maggio 2018 da Sony Interactive Entertainment e sviluppato da Quantic Dream. PEGI 18 e disponibile per PlayStation 4, PlayStation 5 (in retrocompatibilità) e PC.

I giochi *Life Is Strange* (PEGI 16) e *Detroit: Become Human* (PEGI 18) possono essere proposti, per la fruizione di questo progetto, anche a utenti di un anno in meno rispetto a quanto indicato dal *Pan European Game Information*, previa autorizzazione firmata dai genitori (si veda alla fine del capitolo 5) e in un contesto non istituzionale.

Strategia di intervento

La strategia di intervento che sottende lo svolgimento di questo laboratorio di *videogame education* è quella di utilizzare i videogiochi come palestre decisionali, in cui gli utenti sperimentano in un ambiente protetto diverse situazioni e contesti critici, al fine di identificare una serie di valori condivisi, dapprima con l'educatore o il pedagogo, successivamente, durante l'ultimo step del percorso, anche con altri fruitori del percorso laboratoriale (figura 5.1).

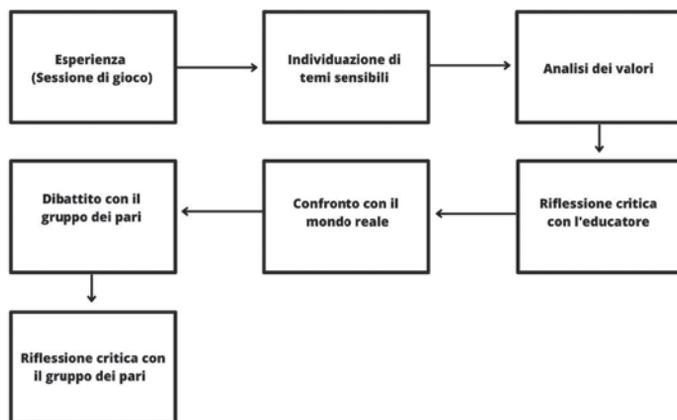


Fig. 5.1 Schema della strategia di intervento.