

TEMA

La pratica video-ludica. Arte e tecnica, gioco e apprendimento

Cristina Coccimiglio¹, Manuel Maximilian Riolo²

¹ Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) - cristinacoccimiglio@gmail.com; c.coccimiglio@indire.it

² Dottorando presso La Sapienza, autore di "Play Ergo Sum. Un'analisi del videogioco tra finzione, identità e trasporto" - manuelmaximilianriolo@gmail.com

Ai fini della responsabilità scientifica e di redazione di parti distinte è possibile attribuire a Cristina Coccimiglio il paragrafo 1 e a Manuel Maximilian Riolo i paragrafi 2 e 3.

keywords: *immaginazione, arte, tecnica, gioco, apprendimento, regole*

L'esperienza video-ludica tra arte e tecnica

I *serious game*, per definizione, hanno uno scopo primario diverso dall'intrattenimento e fanno del piacere del gioco uno strumento indispensabile per il conseguimento di obiettivi educativi e formativi. Con proprie grammatiche e sintassi, costituiscono un mondo-ambiente interattivo in cui sfera senso-motoria condivisa e immagini in movimento danno vita a risposte emotive e cognitive, sulle cui implicazioni c'è ancora da ragionare.

Nati per testare le capacità tecniche dei sistemi elettronici, si collocano su un terreno che svela l'originaria matrice comune di arte e tecnica (intesa come *saper fare*). Infatti **si può ipotizzare che l'esperienza video-ludica richiami una tipologia di rapporto - affine a quello che siamo soliti intrattenere con l'arte - che consente di attivare l'immaginazione e un lavoro di rimodellamento del nostro habitus percettivo.** D'altra parte la questione dell'interattività si era già imposta, circa quaranta anni fa, proprio nel "mondo dell'arte" con la centralità che la teoria delle arti moderne ha conferito alla figura di uno spettatore sempre più co-autore.

Arte e tecnica si trovano potentemente sospinte verso un nuovo terreno di incontro di cui da tempo si stavano preparando le condizioni estetiche che sono alla base dell'essenza dell'immaginazione interattiva e dei suoi esiti creativi (Montani, 2014). **Con i videogiochi l'originaria parentela dell'arte e della tecnica smette di scontare una fase di atrofia e ritrova una vitalità che si lega all'opportunità, che essi offrono, di riorganizzare competenze e, potenzialmente, di scoprirne di nuove.**

Dedicarsi a questo genere di esperienze replicabili potrebbe permettere di dare campo a quella particolare attitudine cognitivo-emotiva propria dell'essere umano che consiste nel trovare o aggiungere *regole* a quei dati empirici che la percezione registra. Il carattere discreto e modulare della configurazione digitale sollecita la possibilità di modificare queste regole e potenzialmente di idearne di nuove, sebbene un livello di script molto rigidi e un lavoro di programmazione prefissato ne definiscano, in partenza, architettura e limiti.

Proprio questo lavoro corrisponde a una delle sorgenti possibili di ciò che chiamiamo arte e di ciò che chiamiamo tecnica. Quest'ultima altro non è che il

«risultato di una attiva ispezione inferenziale compiuta in via di principio dalla nostra immaginazione (di cui non si sarà dimenticato il carattere aptico e motorio), che si è messa spontaneamente alla ricerca di *regole* nel suo incontro con gli «oggetti» presenti nel mondo-ambiente» (Montani 2017).

Per intendere i motivi di diffusione e ragionare sulla possibile utilità dei *serious game* bisogna scomodare un paradigma che sia in grado di valorizzare le *prestazioni* a tal punto da convertirle in una azione produttiva (Montani, 2014). In questo specifico senso l'arte può ricongiungersi alla sua origine tecnica, rigenerandola.

Percezione, immaginazione, memoria e attenzione dunque sono attivate in un mondo-ambiente virtuale. In *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2014), il filosofo francese della tecnica, Bernard Stiegler rileva però che proprio le capacità dei consumatori di sviluppare l'attenzione si stanno disgregando di fronte alle tecnologie dei media.

Nel caso specifico di questo oggetto culturale è necessario interrogarsi ancora, ma aldilà di possibili opportunità e di innegabili criticità legate alla natura industriale di questi giochi e alla loro specifica essenza di artefatti tecnici, indubbiamente **la singolarità del paradigma** che li riguarda va conosciuto e riconosciuto. Esso **consiste nella possibilità per l'immaginazione di venire esternalizzata a più livelli (in fase di progettazione e di gioco)**. Non è dunque rivoluzionario il solo aspetto dell'interattività, poiché esso già sempre riguarda l'immaginazione, per definizione. Essa ha infatti sempre una vocazione all'interazione con l'ambiente circostante, dal quale è stimolata e sul quale essa sistematicamente interviene. La stessa vita ordinaria si articola già attraverso le dinamiche della mediazione ma con i videogiochi siamo in grado di *simulare* un mondo con il quale interagire, non solo dal punto di vista visivo ma anche dei comportamenti. **Possiamo vedere esternalizzati e presenti sullo schermo processi creativi che riguardano proprio l'azione di un'immaginazione interattiva estesa e condivisa** (si pensi alla possibilità di videogiocare online con altri fruitori) all'opera, secondo dinamiche che prevedono anche l'attivazione simultanea di medium diversi (immagini statiche e in movimento, suoni, parola scritta). Si tratta di un cambio di scenario assai più radicale di quello caratteristico dell'arte intesa in senso estetico: dal modo di esistenza tipico dell'opera, si passa a una vera e propria «forma di vita tecnica», che in quanto tale è destinata ad evolvere (si pensi ai videogiochi degli anni 90 rispetto a quelli odierni). Attraverso

interazioni ludiche virtuali simuliamo un certo tipo di interazione col mondo, ma in che modo?

Videogiochi "tradizionali" e Serious Game

Seguendo l'invito di Roger Caillois – padre degli studi sul gioco – è utile cercare di passare dall'analisi del *gioco* all'analisi dei *modi di giocare*.

Attraverso un genere di slittamento di questo tipo trova spazio l'indagine riguardante i possibili usi del videogame per motivi educativi e scolastici. *L'edutainment* e i *serious games* attraggono – a ragione – l'attenzione di molte istituzioni pubbliche e private interessate a sfruttare un medium capace di parlare direttamente e senza filtri alle nuove generazioni per veicolare un messaggio che possa essere "produttivo". È possibile cogliere una differenza d'approccio al rapporto tra educazione e videogiochi; da un lato si hanno, infatti, prodotti pensati per l'educazione, videogiochi creati allo scopo di trasportare conoscenze e competenze al fruitore e da giocare con uno scopo principale differente, se non del tutto lontano, da quello del mero intrattenimento (Abt 1987); svariati sono gli esempi di questo genere di creazioni prodotte anche da entità di prima eccellenza nel campo della cultura e dell'educazione come ad esempio *Supercharged* e *Lure of the Labyrinth* del Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.). Dall'altro si hanno i videogiochi "tradizionali", ossia tutti quei giochi che non sono pensati esplicitamente e direttamente per educare o offrire competenze utili al di fuori del mondo di gioco.

Ma in che modo i videogiochi "tradizionali" e destinati – ammesso che ciò si possa affermare – all'intrattenimento possono essere in grado di avere una eventuale funzione educativa e di formazione? Per anticipare quello che verrà chiarito a breve, ciò che potrebbe essere in grado di offrire una crescita della conoscenza, delle capacità e delle competenze nel fruitore, è da legarsi alle caratteristiche intrinseche del medium videoludico tali quali l'immersività, l'agentività e l'interazione. Peculiarità, queste, proprie anche dei *serious games* nella loro definizione classica ma declinate nelle due categorie in modi differenti. **Il fulcro della questione non è principalmente il cosa (il tipo di videogioco, serious game o meno), ma il come (il modo di interagire con questo).**

Non è impensabile, come lo stesso Antinucci va a sottolineare, immaginare lezioni tenute attraverso creazioni di realtà virtuale, anche videoludica. Avendo i *game designer* (i creatori del videogioco) possibilità quasi infinite di creazione, sarebbe avverabile creare dei prodotti all'interno dei quali sia possibile studiare le differenze di gravità dei vari pianeti del sistema solare andando a fare *esperienza* diretta, in una qualche forma, di queste caratteristiche; sarebbe possibile ritrovarsi *immersi* in una Parigi del 1789 per osservare e simulare di prendere parte, in una qualche maniera, alla rivoluzione francese.

Queste caratteristiche teoricamente possibili del videogioco, declinate nella loro natura prettamente *serious* e volte all'insegnamento, dipendono però da caratteristiche, come si diceva, che sono intrinseche al videogioco *in genere*. Una delle caratteristiche salienti e, in qualche modo più innovative del medium videoludico, è proprio da farsi risalire alla possibilità di interagire "dall'interno": la virtualità che viene creata attraverso i sistemi dei videogiochi permette l'impressione di trovarsi entro i confini di un luogo diverso da quello reale. Sembrerebbe di essere trasportati in quel "cerchio magico" tanto centrale nelle teorizzazioni di Huizinga e Caillois ma che, si potrebbe dire a ragione, Gordon Calleja (2011) tende a rigettare come concetto. Il "cerchio

magico”, infatti, propone una netta contrapposizione fra universi contrastanti e impermeabili, il mondo reale e il mondo del gioco, il che risulta fuorviante e sotto qualche aspetto anche pericoloso; per Calleja il gioco è da intendersi come una manifestazione della realtà e non qualcosa in essa contenuto. Anche Miguel Sicart ci mostra come, nel caso di videogiochi e videogiocatori, sia sempre necessario tenere ben presente e saldo il bagaglio culturale di chi si avvicina all’opera e di chi crea l’opera. Attraverso ciò che questi definisce “circolo ermeneutico ludico” (Sicart 2009) non è possibile pensare il videogioco come un’entità sussistente in solitudine, bisogna sempre riportare il prodotto entro la cornice del mondo culturale nel quale è stato creato e fruito.

In questi termini, allora, risulta centrale cogliere in che modo il videogiocatore possa entrare in contatto con il videogioco, come possa influire sulla sua espressione e come possa andare ad attivarne le potenzialità nascoste. In altre parole, come l’esperienza di gioco possa prendere il via.

Conclusioni

È possibile chiedersi come questo genere particolare di creazioni possa inserirsi all’interno di una parabola volta alla formazione, all’educazione e alla crescita culturale di un individuo. Come si faceva notare, **i *serious games* pur condividendo i funzionamenti di base e le caratteristiche salienti con i videogiochi “tradizionali” ne differiscono perché pensati unicamente, o per la maggior parte, in vista di un risultato educativo-formativo specifico.** In tal senso anche una simulazione atta ad abilitare un soggetto alla guida di determinati tipi di veicolo o di gestione di apparecchiature potrebbe rientrare nella categoria dei *serious games* ma mostrerebbe in maniera evidente le differenze fra sé e i videogiochi “tradizionali”. Si può considerare la possibilità che un molto più ampio segmento di prodotti videoludici, non pensato esplicitamente per l’educazione, possa fornire strumenti utili per una crescita e una formazione educativa. Non ovviamente *tutti* i videogiochi possono di principio svolgere questa funzione ma una buona parte potrebbe farlo se inquadrata e utilizzata nella maniera giusta; si potrebbe, inoltre, mettere in moto un meccanismo di sfruttamento ragionato e produttivo (e perché no, di sviluppo e creazione *ex-novo* di contenuti) di queste opere capace di indirizzare l’industria verso un tipo di produzione più sensibile e attenta a tematiche importanti e di valore.

Non sono pochi i prodotti videoludici attraverso i quali sono affrontate, anche magistralmente, tematiche importanti come le relazioni umane, la morte, la guerra, la discriminazione, l’immigrazione. Riporto, a soli fini esplicativi, l’esempio di *Paper Please* (3909, 2013), videogioco indipendente all’interno del quale si ricopre il ruolo di un ispettore della frontiera il cui compito è accettare o meno i visti dei vari richiedenti ingresso, agendo sempre con alle spalle l’ombra inquietante del terrorismo; oppure l’esempio di *Beyon Eyes* (Tiger & Squid 2015), videogioco nel quale si impersona una bambina cieca alle prese con la lenta scoperta del mondo intorno a sé; oppure ancora, *That dragon cancer* (Numinous Games 2016), videogioco nel quale ci si mette nei panni di due genitori che combattono la malattia terminale del loro unico figlio.



Questi esempi appena esposti presentano delle opere dichiaratamente ricercate nei loro contenuti, spesso prodotte da piccole case indipendenti e slegate dalle gigantesche logiche di mercato dei grandi sviluppatori. Ma, anche nel caso di questi ultimi, non è fuorviante pensare di poter ritrovare dei contenuti educativi anche in prodotti destinati al grande pubblico. *The Elder Scrolls V: Skyrim* (Bethesda Softworks, 2011), videogioco dall'immane successo ambientato in un universo *fantasy* medievaleggiante, pur non dichiaratamente pensato per fungere da supporto educativo presenta in se stesso ampi spazi di analisi e di approfondimento, spunti di ragionamento riguardanti, ad esempio, la discriminazione razziale e la futilità della guerra; il tutto, vissuto in prima persona attraverso un personaggio che è possibile modellare a proprio piacimento.



È proprio l'esperienza del videogioicare in maniera ragionata e educativa, si potrebbe dire un *meaningful play*, a rendere la fruizione videoludica un'attività con un valore formativo, se guidata, rielaborata e condivisa. C'è l'elemento dell'incontro con dei set di regole non negoziabili dal quale bisogna tirare fuori la migliore performance possibile; la reattività ai segnali esterni e lo sviluppo del *problem solving*; l'esercitare *leadership*. «Dal momento che l'esperienza diviene esplicitamente educativa, questa inizia a compartimentalizzarsi, perdendo la capacità di permeare i modelli comportamentali del giocatore e la sua visione dell'ambiente circostante» (Thomas e Brown 2009). **È nella possibilità di mettersi nei panni altrui che si estrinseca la possibilità di un videogioicare educativo; la possibilità di osservare il mondo attraverso segmenti di realtà altrimenti preclusi e capaci di coadiuvare la formazione di aspetti di empatia, cura, considerazione, supporto e lavoro di squadra (Riolo 2016).**

I *serious games* per quanto utili nel loro funzionamento e certamente capaci di occupare potenzialmente uno spazio se non altro innovativo all'interno dell'economia educativa, mostrano i loro limiti soprattutto nella loro frequente incapacità di rendersi appetibili per il pubblico al quale destinati e, in particolar modo, nell'incapacità di scrollarsi di dosso lo scopo – chiaro ed evidente – per il quale sono stati creati. Un utilizzo educativo di alcuni videogiochi "tradizionali" può risultare utile poiché capace certamente di attirare con maggiore facilità il pubblico e mantenerne l'attenzione (la quantità di ore dedicate ai videogiochi da parte dei videogiocatori è sempre molto alta pari, spesse volte, alla quota oraria di un lavoro part-time); può indirizzare le generazioni più mature (DS, professori, genitori, ad esempio) a comprendere meglio la realtà nella quale le generazioni più giovani sono immerse e coglierne il linguaggio intrinseco; può aiutare, nel caso ad esempio di fruizioni accompagnate da un docente o un genitore, lo sviluppo di una capacità critica e di discernimento morale (non sono pochi i videogiochi, anche *mainstream*, all'interno dei quali sono presenti svariate questioni etico-morali). **Si può affermare, in conclusione, che è il videogioco nella sua declinazione più diffusa il *target* e contestualmente lo strumento per lo sviluppo di un videogioicare educativo capace, non di insegnare una mansione o un argomento specifici bensì di allenare allo sviluppo di competenze da ampio spettro;** potenzialmente capace di coadiuvare la crescita di una sensibilità etica e morale o quantomeno di esplorarla; e, non di minore importanza, anche di permettere l'acquisizione di contenuti specifici laddove integrati nelle opere di riferimento. Come per tanti altri medium, cinema, teatro, letteratura, arti visive, anche il videogioco richiede un iniziale accompagnamento nella fruizione per poter esprimere al meglio le sue capacità strumentali nei confronti di quelle generazioni ancora all'interno del segmento più importante della formazione individuale; ma, mostrandosi evidenti le capacità interattive, immersive, finzionali, agentive, di questo genere di prodotti, lo spazio per la crescita è molto vasto e particolarmente fruttuoso se, come ci si augura, inizi ad essere sfruttato saggiamente e proficuamente anziché denigrato ed evitato in base a preconcetti non approfonditamente analizzati.

Testi citati:

- Calleja G., *In-Game, from immersion to incorporation*, Cambridge, The MIT Press, 2011
- Montani P., *Tecnologie della sensibilità*, Cortina Ed, Milano 2014

- Montani P., L'immaginazione onirica al lavoro. Un'improvvisazione senza regole?, in Kaiak. A Philosophical Journey, 3, 2016
- Stiegler B., Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni, Orthotes, Napoli 2014
- Sicart M., *The ethics of computer game*, The Mit Press, Cambridge, 2009
- Thomas D., Brown J.S., *Why virtual worlds can matter. International* in Journal of Learning and Media, 1 (1), 2009, pp. 37- 49