

giovanni fiorentino play, sul videogioco

“Ma che fa il bambino della sua ragione,
se non la usa, se non la utilizza? Che fa?
Quello che fa di tutto: ci gioca”.

J. Bergamin, *Decadenza dell'analfabetismo*, 1933

Nel dicembre 1997 ho intervistato lo scrittore ebreo Uri Orlev, che ha scritto molti libri per bambini. Alcuni, in particolar modo *L'isola in via degli Uccelli*, raccontano l'Olocausto dal suo punto di vista infantile. Nel raccontare la sua esperienza e i suoi libri dice: “I bambini hanno bisogno di giocare, sempre, proprio come hanno bisogno di mangiare: anche nel ghetto, anche nei campi di concentramento: finché non venivano ammazzati, i bambini giocavano. Saltavano, tiravano calci a palloni fatti di stracci, nelle case prive di vita del ghetto c'erano un sacco di giocattoli per i bambini. Anche nel campo di concentramento di Bergen Belsen, accanto alla morte c'era il gioco e la vita”.

Nello stesso anno, sul mercato dei videogiochi è arrivato il *Nintendo 64*, ultima versione di console a 64 bit prodotta da una delle grandi aziende del settore. La brochure recita in maniera spudoratamente pubblicitaria: “l'ultima grandiosa console in grado di affrontare le sfide del terzo millennio”. L'azienda giapponese si iscrive direttamente a vivere il futuro. “Le sue possibilità –continua il testo pubblicitario– di generare realistici mondi tridimensionali, la sua eccezionale risoluzione grafica, la sua straordinaria capacità di muovere figure e oggetti fluidamente, insieme alla possibilità di rappresentare due milioni di colori contribuiscono a realizzare il desiderio di ogni giocatore di vivere e non più solo osservare l'emozionante realtà virtuale”. La virtualità audiovisiva senza il filtro della tastiera. “Accendi e gioca!”, recita ancora con enfasi l'invito sulla confezione, per entrare nelle simulazioni a tre dimensioni, per “scegliere il punto prospettico da cui giocare, zoomare sui protagonisti e sugli oggetti, oppure girargli attorno...”. Il videogioco Super Mario 3D, realizzato da Shigeru Miyamoto, integra simulazione e immedesimazione, realismo ottico, sonoro e sensibile. Mario Bros, l'idraulico più conosciuto e apprezzato dai bambini¹, attraversa

stanze di palazzi meravigliosi e grotte sotterranee, passa da paesaggi ghiacciati a scenari con vulcani eruttanti, si infila nelle trame e nelle sottotrame del gioco, è identità mutante del bambino giocatore che controllando il joystick associa strategia e azione, si muove liberamente e si immerge nella virtualità di un ambiente tridimensionale fatto di suoni, immagini, spazi sinestetici da esplorare, sperimentare, vivere. Le macchine per giocare entrano a far parte del corpo, lo sguardo si indirizza verso l'universo di simulazione, ma è l'apparato percettivo nel suo complesso a sentirsi immerso nella dimensione del gioco: attraverso l'unità di mano e joystick, con il tatto, la sensibilità del palmo della mano, di pollice e indice, si ricostruisce la tangenza tra corpo e mondo (Serres, 1985; Semeraro, 2002), si recupera ampiamente una sensorialità che è sfera della realtà sfuggente all'occhio ordinario adulto, comunque dominante nella crescita, nello sviluppo e nell'apprendimento della prima infanzia.

La realtà che abbiamo di fronte è l'infinito "popolo dei joystick" (Herz, 1997), un bambino grande giocatore e grande consumatore che diventa manipolatore di schermi, oggetto di indagini di mercato, in grado di orientare i gusti degli adulti. Si delinea un mercato mondiale di consumi infantili e un'industria dei videogiochi in espansione costante, un sistema composito, fatto anche di giornali², gadget, assistenza e scambi in rete, siti specializzati. Si constata uno spazio di confine tra fumetto, cinema, tv e cartoni animati che fa registrare un giro d'affari annuo di trentadue miliardi e solo negli Stati Uniti offre lavoro a centomila persone. Questa è la realtà ai margini delle agenzie formative classiche -scuola e famiglia-: un sistema tecnologico e culturale compiuto del presente sociale (Carzo-Centorrino, 2002; Colombo-Cardini, 1996; Fiorentino, 2000), fenomeno economico, tecnico, scientifico, affare in cui ognuno vuole entrare, dalle aziende specializzate in prodotti tecnologici, a quelle che operano nel campo delle comunicazioni, fino ai principali produttori di giocattoli, fenomeno mediale dalle dimensioni in crescita inalterata, nonostante la crisi della new economy, che coinvolge utenti bambini e giovani ma non solo, che viola le discriminanti generazionali, a favore di una comunità allargata di giocatori che talvolta non manca di ricongiungere padri e figli.

Per comprendere un mercato dominato dalle console dei nostri fi-

gli, ma che viene a coincidere sempre più con lo sviluppo delle nuove tecnologie e che vede il contenuto ludico caratterizzare l'offerta di *media* diversi tra loro, dal telefono cellulare alla tv satellitare, è opportuno prendere in esame il caso e, sinteticamente, i numeri della Sony: per entrare nel mercato dei videogiochi, l'azienda giapponese ha creato appositamente nel '92 la multinazionale Sony Computer Entertainment. Nel '95 sul mercato arriva la prima Playstation, una console che somiglia a un computer e mira a un mercato che non è fatto di soli bambini. Dopo tre anni Sony ha raggiunto e superato la concorrenza, ha venduto duecentosessantaquattro milioni di giochi, ha diffuso trentasette milioni di console in tutto il mondo, delle quali circa un milione in Italia. Lo scontro commerciale che negli anni Ottanta ha visto sfidarsi aziende specializzate (Sega e Nintendo) oggi vede in campo i colossi dell'industria tecnologica giapponese e americana: nel marzo 2000 Sony ha immesso sul mercato l'ultimo modello di Playstation (PS2), vendendone in solo tre giorni 980mila pezzi³, dal canto suo Microsoft fa debuttare la console X-Box che prevede una maggiore realtà nella simulazione, un lettore DVD incorporato e la possibilità di connessione in Internet, con la vecchia guardia del videogioco, è il caso di Nintendo, che prova a recuperare il mercato perduto con la nuova console Game Cube.

Ancora alcuni elementi di riflessione: dal cinema, l'illusione della vita si trasferisce ai videogiochi; i personaggi, i luoghi, le storie dell'immaginario cinematografico e mediale vengono controllate e personalizzate da un joystick; i videogiochi sviluppano le forme di narrazione classica, coinvolgendo il bambino con dinamiche interattive; gli interessi dell'industria dello spettacolo vanno a coincidere con il gioco sul piccolo schermo; le fasi di creazione, programmazione e produzione di un videogame ricordano sempre più il circuito produttivo dell'industria cinematografica (Grasso, 1985; Goldfinger, 1994; Ascione, 1999; Fiorentino, 2000). Il flusso dei contenuti si è fatto reciproco e mutuabile, Lara Croft approda allo schermo cinematografico, Harry Potter, scivola dalle pagine della saga testuale al cinema, ai file di videogiochi. Walt Disney, che rappresenta l'avanguardia multinazionale di un sistema che occupa in maniera invasiva ogni spazio della comunicazione mediale, fa transitare i suoi personaggi dalle pagine di libri e giornali a grandi e piccoli schermi, fino a diventare protagonisti di giochi interattivi su cd rom o di cacce al tesoro in Internet. Altri esempi caratterizzanti non

mancono: l'azienda di videogiochi di George Lucas, il regista della saga di *Guerre Stellari*, sviluppa e produce giochi dedicati ad Anakin e soci. Steven Spielberg, investe in sale giochi con il particolare che si tratta delle più avanzate nel mondo: nel 1997 ha inaugurato a Seattle *Gameworks*, un gigantesco centro giochi elettronico frutto della collaborazione tra la Dream Works, gli Universal Studios e Sega. Il centro vuole concretizzare la dimensione collettiva e spettacolare del videogioco con il contributo dei migliori programmatori di giochi e designer dei parchi tematici americani⁴.

Ultimo dato da registrare è il convergere della ricerca tecnologica e scientifica con la grande industria dei giocattoli, nella prospettiva unica della simulazione in Internet. Le ludoteche telematiche proliferano, il mercato del videogioco rappresenta l'affare più ricco della rete e secondo i dati di Jupiter Communications il gioco interattivo in rete raddoppia di fatturato anno dopo anno. Nei laboratori del MIT di Boston si inventano i giocattoli del futuro, con partner economici come Lego, Disney, Mattel, Hasbro, Banday, Toys'r'Us, affiancati da aziende che producono computer o che operano nel campo delle comunicazioni. "Mai prima d'ora -afferma Nicholas Negroponte, fondatore del Media Lab del MIT- i principali produttori di giocattoli del mondo, le aziende di prodotti tecnologici e le organizzazioni sportive avevano collaborato in questo modo... i giocattoli del futuro porteranno con sé parte delle tecnologia più imponente e ispiratrice che l'umanità abbia mai inventato. Ed essa sarà in mano ai bambini, cui appartiene" (1998, p.11).

Molto prima dei videogiochi, la ricerca sulla socializzazione ha mostrato i suoi limiti al confronto con i consumi culturali di massa. Se il Novecento lascia registrare l'ingresso pervasivo nell'ordinarietà della vita prima dei mezzi di comunicazione generalisti, poi dei personal media, è singolare constatare come parallelamente la storia dell'istituzione scolastica ha visto allontanarsi sempre più il suo ambiente naturale d'apprendimento dalla vita quotidiana dei suoi utenti. I limiti di una scuola che da sempre ha fatto pochissime concessioni ai media e vive un rapporto difficile con i mezzi di comunicazione tecnologica alternativi alla scrittura e alla parola, fanno il pari con la crisi d'identità della famiglia e delle istituzioni educative in genere, oltre che con l'inadeguatezza dei paradigmi classici della ricerca sociologica.

È il caso quindi, provando a sintetizzare e semplificare con Morcellini, di individuare nell'ambito delle ricerche sulla socializzazione, i due filoni fondamentali, radicati essenzialmente nella tradizione sociologica (1992, pp.75-77)⁵. Da una parte si riscontra un itinerario segnato dalla ricerca funzionalista, lungo una linea che parte da Durkheim (1922) per approdare fino a Parsons (1964) e Merton (1949). Si tratta di un'area che offre una versione problematica e "preoccupata" del processo di socializzazione, definito in quanto percorso essenziale ai fini della riproduzione delle condizioni di esistenza del sistema sociale stesso, come apprendimento e interiorizzazione di un complesso di regole definite che predeterminano il comportamento degli attori sociali, come processi educativi dalla funzione prevalentemente integrativa. Dall'altra parte un orientamento che fa capo all'interazionismo e trova riferimento centrale nelle riflessioni di Mead (1934) e Goffman (1959), tende a leggere la socializzazione dalla parte dell'individuo, come sviluppo delle sue potenzialità e capacità, come negoziazione e interazione di un minore che si fa soggetto attivo.

È naturale constatare che entrambi i punti di vista si mostrano sostanzialmente inadeguati a porsi quali esclusivi presupposti teorici per un'interpretazione del processo di socializzazione. Impensabile accedere al *mercato nero* della socializzazione informale con tali paradigmi di riferimento, difficile affrontare la centralità che i media occupano nella vita quotidiana dei ragazzi. Per confrontarsi debitamente con l'ambiente d'apprendimento del bambino, con vere e proprie agenzie socializzanti –dal televisore al videogioco, fino al personal computer e alle reti telematiche– è opportuno muoversi su linee di confine e spazi di mutuo scambio tra ambiti disciplinari più diversi. È d'obbligo tener da conto riflessioni storicamente centrali in ambito educativo come quelle di John Dewey, per quanto concerne l'ambito della sociologia e della filosofia dell'educazione, o come quelle di Jean Piaget, sul versante più specificamente psicopedagogico, bisogna accogliere i più recenti contributi nell'ambito specifico della sociologia della comunicazione e della sociologia dell'educazione, bisogna controllare tutta quella eterogenea bibliografia pedagogica, psicologica, antropologica e sociologica, che porta da una parte il gioco, dall'altra i mezzi di comunicazione, al centro dei processi di apprendimento del bambino.

Per quanto riguarda lo specifico dei videogiochi bisognerà atten-

dere la prima metà degli anni Ottanta per avere una prima specifica riflessione bibliografica (Grasso, 1985; Bates, 1985), e approdare agli anni Novanta per verificare un primo approccio sistematizzato al fenomeno in ambito sociologico (Le Diberder-Le Diberder, 1993; Colombo-Cardini, 1996). Indubbiamente percorsi ricorrenti, provengono dall'area di ricerca psicologica, inglobano i videogiochi nell'universo delle tecnologie informatiche e sembrano obbligati nell'orientare sempre e necessariamente un atteggiamento preciso a favore o, più spesso, contro⁶ l'utilizzo dei videogiochi da parte dei bambini, spesso, e non a ragione, pensati come unico interlocutore dell'oggetto in questione. Voci in difesa dei videogiochi, sebbene in quantità inferiore, tendono a evidenziare le potenzialità didattiche ed educative degli strumenti informatici (Graham, 1988; Loftus, 1983; Papert, 1980 e 1993; Turkle, 1996) e per quanto riguarda la ricerca italiana di ambito psicopedagogico non mancano di percorsi originali (Antinucci, 1992 e 1999; Maragliano, 1996).

Contributi più recenti tendono a evidenziare lo statuto autonomo dei videogiochi in quanto prodotto dell'industria culturale, sottolineando l'aspetto articolato e complesso dei videogiochi (Sheff, 1994; Rich, 1991; Le Diberder-Le Diberder, 1993; Colombo-Cardini, 1996; Carzo-Centorrino, 2002). Inoltre alcune ricerche si misurano con la ricostruzione storica e la classificazione dei videogiochi, talvolta rivolte direttamente a un pubblico di giocatori, e in questo caso solo parzialmente da tenere in considerazione (Carlà, 1994; Jolival, 1994; Ascione, 1999).

La storia e lo sviluppo dei videogiochi dimostrano un profondo radicamento nella storia e negli sviluppi dei nuovi media, oltre che nella sensibilità di percorsi già interiorizzati dalla natura del bambino. I fratelli Le Diberder (1993) sintetizzano il mutevole panorama del mercato dei videogiochi, dalla fase mitica e originaria di *Pong* (1972) fino alla metà degli anni Novanta, in tre fasi essenziali che corrispondono all'evoluzione delle case produttrici di hardware. Una prima fase vede la nascita e la diffusione delle prime console, con una scarsa e inadeguata produzione di software. Dal 1972 al 1977, i titoli offerti sul mercato rappresentano più o meno versioni aggiornate di *Pong*. Un secondo momento vede la diffusione degli home computer e la scissione fra editori e programmatori, con una immediata sovrapproduzione di console e cartucce e il conseguente svi-

luppo di una concorrenza selvaggia. In Europa le aziende britanniche monopolizzano il settore, mentre negli Stati Uniti domina il Commodore Vic 20. La terza fase registra, come del resto già ricordato, l'ingresso di Nintendo e poi di Sega nel settore delle console che viene completamente recuperato. Prodotti tecnici curati e affidabili, prezzi più bassi rispetto alle cartucce, software gestiti in regime di monopolio, le aziende propongono un vero e proprio sistema all'interno del quale circolano periodici specializzati, gadget e una rete di assistenza specializzata, oltre che un'attenzione comunicativa costante nei confronti del pubblico determinante dei genitori.

La situazione attuale viene presa in considerazione da Colombo-Cardini (1996, pp.241-243) che individuano il nodo problematico nelle modalità di coesistenza di console e pc. "Pc e console coesistono -scrivono i sociologi- ma si stanno configurando come due mercati distinti, con caratteristiche sempre più divergenti. Si sta imponendo, cioè, una precisa settorializzazione del mercato più che una omogeneizzazione pacifica" (p.241). Dall'analisi dello scenario fatta in precedenza in effetti non si può parlare di una omogeneizzazione pacifica, ma neanche di una precisa settorializzazione del mercato. L'irruzione della Sony sul mercato, i progetti di Microsoft, l'interesse delle aziende di telecomunicazione e dei maggiori produttori di giocattoli, i rapidissimi cambiamenti tecnologici legati allo sviluppo dei nuovi media, lasciano immaginare sovrapposizioni impensabili pochi anni prima, disegnano uno scenario in costante evoluzione, e caratteristiche sempre più convergenti nell'orizzonte dei nuovi media e di Internet.

Se proviamo a interrogare la natura di un videogioco nella sostanza della sua interazione con il bambino, scopriamo un audiovisivo con il quale l'utente interagisce fisicamente oltre che mentalmente, che ci propone un itinerario narrativo su cui il giocatore interviene attivamente, trasformando la relativa passività del pubblico in operatività dell'utente. I videogiochi ridefiniscono il rapporto tra corpo e tecnologia, affinano una nuova sensibilità, sviluppano abilità specifiche che si definiscono in sintonia con l'evoluzione tecnologica della società, mettono in gioco una intensa attività percettiva di natura psicomotoria che coinvolge sensi, azioni e figure che la tradizione della scrittura ha storicamente e socialmente mortificato (Abruzzese, 1996). Oltre il cinema e la televisio-

ne, Maragliano (1996) prova a evidenziare come i videogiochi spingano in avanti i termini dell'espansione sensoriale, aggiungano alla vista e all'udito la nuova dimensione della tattilità, estendendo il grado di partecipazione del corpo al processo comunicativo. Il gioco nel video è l'ambiente naturalmente artificiale per il bambino della proiezione, dell'immedesimazione, della sfida, dell'esplorazione, dell'apprendimento. Il piano strategico è affiancato dall'azione, la storia porta a interpretare ruoli, incontrare personaggi, raccogliere oggetti, risolvere enigmi, la forza degli ibridi di grande successo su un mercato globalizzato dal target sempre più indifferenziato, e penso naturalmente all'esempio di Lara Croft, è affiancata dalla sfida locale di prodotti che nel mercato educational provano a ricalcare i modelli, localizzandoli su target e contenuti specifici, penso ad esempio alle esperienze e i prodotti per bambini di Daniele Panebarco, dove mutuando una provata e lunga esperienza sul fumetto si prova a far coincidere digitalmente animazione, avventura, gioco e apprendimento. Secondo l'ipotesi suggestiva di Maragliano, il videogioco potrebbe disegnarsi in fondo come "una macchina virtuosa per la cognizione" (p.42), in grado di offrire forme di conoscenza che dialogano con la realtà, comunque esperienze di una realtà, che sono personalizzate, negoziabili, gradualità, e interattive oltre che multimediali.

Seymour Papert, prima collaboratore di Jean Piaget, attualmente direttore dell'Epistemology Learning Group del Media Lab del Massachusetts Institute of Technology (MIT) di Boston, impegnato in ricerche sull'intelligenza artificiale, ha studiato a lungo i videogiochi con grande attenzione pedagogica, provando a coniugare la simulazione digitale con l'apprendimento naturale, tracciando una strada che unisce il possibile tecnologico e il potenziale infantile. Con Papert la tradizionale scissione gioco lavoro viene ricomposta per trovare una naturale risoluzione sullo schermo. "I videogiochi -scrive semplicemente Papert- insegnano ai bambini che alcune forme di apprendimento sono rapide, coinvolgenti, gratificanti" (1993, p.16). In effetti sono il primo approccio dei bambini al mondo del computer, all'ambiente della simulazione come luogo dell'apprendimento negoziato e individualizzato, oltre che "rapido, coinvolgente e gratificante". In Italia la ricerca di Papert arriva nel 1984 con la traduzione di *Mindstorms. Bambini computers e creatività*

(1980). Da allora il videogioco come luogo dell'apprendimento è un motivo rinnovato anche per alcuni ricercatori italiani e trova sviluppi particolari che è utile recuperare.

L'approccio più singolare all'argomento è senza dubbio dello psicologo Francesco Antinucci (1992; 1999) che con una rielaborazione originale classifica per contenuti i videogiochi, individuando tre categorie che coincidono perfettamente con i tre livelli di sviluppo cognitivo dell'età evolutiva individuati da Piaget:

- nel primo livello ci sono *i giochi di abilità* che corrispondono al livello psicomotorio, in cui si sviluppano e si coordinano fra loro gli schemi che integrano la percezione e l'azione del soggetto;

- al secondo gruppo appartengono *i giochi di simulazione*, che corrispondono al livello operatorio, in cui si formano il pensiero logico-razionale e il ragionamento inferenziale di tipo "se... allora...";

- infine del terzo livello fanno parte *i giochi adventure* che sono speculari ai contenuti del livello rappresentativo, in cui si struttura il pensiero simbolico.

Tutte le possibili forme di interazione con un videogioco rimandano alle tre categorie piagetiane, basate sui modi fondamentali dell'operare cognitivo. Nel percorso di Antinucci i videogiochi traducono visivamente i percorsi dell'apprendimento, li rendono interattivi e individualizzati, li differenziano dal punto di vista narrativo ed estetico, per incontrare i gusti e le sensibilità più diverse. Alla fine degli anni Novanta poi i videogiochi hanno accentuato un itinerario di moltiplicazione, diversificazione e integrazione reciproca dei contenuti (Carzo-Centorrino, p.147), traducendo in realtà una grande promiscuità delle tre categorie base individuate da Antinucci.

L'itinerario ci porta a recuperare e ripartire dal bambino di Piaget. Dopo di lui si è diffusa sempre più la consapevolezza che la conoscenza non si trasmette in modo unidirezionale e acritico, ma sono i bambini stessi a costruire il proprio sapere. Il passaggio pedagogico dall'istruzionismo a un'educazione attiva, progressiva, aperta, puerocentrista, ancora costruttivista dovrebbe essere scontato anche negli ambienti naturalmente decretati alla socializzazione ma si scontra con una realtà che spesso offre altre situazioni di fatto. Provando a semplificare ulteriormente, è ancora Antinucci a ricordare seguendo una tradizione consolidata di studi psicopedagogici, che esiste anche un altro tipo di apprendimento, che si ha osservando, toccando, modificando, riosservando gli effetti che

conseguono all'azione, riprovando, cambiando qualcosa e di nuovo, osservando i risultati. Gli psicologi lo chiamano apprendimento "senso-motorio" o "percettivo-motorio" contrapponendolo o affiancandolo all'apprendimento "simbolico ricostruttivo".

L'apparato senso motorio si configura come l'apparato più antico dal punto di vista dell'evoluzione umana –spiega ancora Antinucci– è anche l'apparato esclusivo che usa il bambino nei primi mesi della sua vita, quando ancora non parla (ibid.). È l'apparato che usa quando gioca, che lo avvia alla conoscenza, all'apprendimento, è anche l'apparato al quale la scuola ha a lungo rinunciato, è lo stesso preferito dal bambino, che alla forma libro, istituzionalizzata, spogliata della realtà, al mondo visto attraverso gli occhi dell'alfabeto preferisce il viaggio nella realtà, la conoscenza che avviene giocando: osservando, sperimentando, manipolando, costruendo, toccando anche fisicamente con mano.

Sono stati due grandi pensatori, un pedagogista e un antropologo, Jean Piaget e Claude Lévi-Strauss, a scoprire la dimensione dell'apprendimento "concreto" e poi a negarlo nelle contrapposizioni bambini-adulti e primitivi-occidentali. Il bambino o il primitivo sono bricoleurs che giocano con concetti e oggetti allo scopo di conoscerli, e vengono superati rispettivamente da adulti e occidentali che vanno al di là delle operazioni concrete per approdare all'astrazione al formale, al testo. Seymour Papert rovescia le contrapposizioni di Piaget e Lévy-Strauss, apre un modo nuovo di pensare che si è fatto rapidamente strada: "la mia strategia, al contrario, –scrive ancora– consiste nel rafforzare e perpetuare il tipico processo concreto perfino alla mia età. Invece di spingere i bambini a pensare come gli adulti, faremmo meglio a ricordare che abbiamo a che fare con individui che imparano rapidamente e che dovremmo fare noi ogni sforzo per assomigliare a loro" (1993, p.168). Nell'ottica di Papert, come esseri che apprendono permanentemente, non possiamo che farci *bricoleurs*. Imparare significa costruire materiali e strumenti che è possibile maneggiare e manipolare. Significa aprire alla dimensione del gioco che è "modo di pensare in anticipo, di far girare una simulazione mentale" (Rheingold, 1992, p.502).

Con il computer, il gioco si sposta sulla superficie dello schermo, lo sviluppo dell'intuizione avviene attraverso la manipolazione di oggetti virtuali. Il *bricolage* trova spazi nella cultura della simu-

lazione. Lo schermo si disegna come superficie per simulazioni da giocare, o come porta per la comunicazione. I videogiochi e, passo integrato, il computer, con i suoi codici e i suoi linguaggi, con le sue immagini, i suoi suoni, i suoi testi, ci consentono di poter vedere a distanza, sentire a distanza, interagire a distanza, manipolare a distanza, ricreando elettronicamente ambienti e universi percettivo-motori. Restituiscono spazio all'apprendimento concreto, più inconscio, più semplice, più potente. I bambini, più che imparare regole, vogliono creare ambienti da esplorare (Parisi, 1999).

È ancora una ricercatrice al MIT di Boston, la psicologa e sociologa Sherry Turkle a ricordare che "il bambino non impara il linguaggio naturale conoscendone le regole, ma attraverso l'immersione nella sua cadenza" (1996, p.52). Allo stesso modo, la produzione di software didattici più aggiornata viene progettata per immersione. La produzione multimediale offre al bambino ambienti di realtà virtuale e d'immaginazione interattiva con personaggi, eroi in cui immedesimarsi, di cui i partecipanti si possono fidare.

Tra i sociologi, Giovanni Cesareo non è l'unico a presentare il videogioco come presenza dominante e negativa delle applicazioni digitali (1996). Gli fanno eco psicologi, pedagogisti e una massa indeterminata di giornalisti. Il dibattito si attarda sul problema degli effetti che i videogiochi esercitano sui loro fruitori. Le critiche più comuni si appuntano nella rilevazione di contenuti evidentemente negativi (Greenfield, 1984), in grado di alimentare palesemente una cultura della violenza (Alloway - Gilbert, 1998), o ancora nei rischi psicologici dovuti a eccessiva sovraesposizione ai videogiochi (Le Diberder-Le Diberder, 1993), nella possibilità di influenzare una prospettiva egemonica della cultura al maschile, nella capacità di veicolare forme culturali estranee alla cultura europea, e infine di incrementare la natura simulacrale della rappresentazione che i media offrono della realtà. Anche in tal caso i videogiochi seguono il passo dei media, e la discussione di ogni singolo "effetto" porterebbe probabilmente a recuperare larga parte del dibattito sugli effetti sociali dei media (Wolf, 1983). Inoltre da una parte il collasso da videogioco, rappresenta il paradosso di una estraneazione completa dalla realtà, dall'altra il problema di una censura dei contenuti esiste in pratica dal principio della storia dell'educazione. Essere nella realtà vuol dire vivere tutta la realtà, accogliere il confronto

con i rischi che comporta il reale. In tale prospettiva è interessante rovesciare il punto di vista utilizzando la riflessione di Howard Gardner (1991, pp.218-220): l'apprendimento comporta costantemente dei *rischi* e in tal senso offre continue *opportunità*. L'altro da sé rappresenta un pericolo costante, la conoscenza nelle sue molteplici forme comporta rischi tenuti distanti dalle sicurezze della scuola tradizionale. Al bambino vanno offerti scenari e ambienti diversi, nuovi parametri di lettura più che domande preventivate e sicurezze di sempre.

Mi sembra che la risposta di Sherry Turkle possa offrire ancora ulteriori considerazioni (1996). La sociologa sposta in avanti il senso della questione, ripropone la sostanza del dibattito tradizionale sui mezzi di comunicazione, centrandolo intorno agli scenari virtuali di comunicazione, relazione e apprendimento determinati dal gioco sullo schermo del pc. Per la ricercatrice del MIT l'apprendimento deve percorrere inevitabilmente le strade ludiche dell'esplorazione virtuale, in quanto opportunità e ovvia presenza del reale. Il nocciolo del problema è intorno a una proprietà critica da costruire nei confronti dell'apprendimento negli ambienti virtuali. Anche la simulazione può e deve essere interrogata. Se le potenzialità dell'apprendimento per immersione in ambienti virtuali sono cosa ovvia, la sociologa sposta le coordinate del problema: le simulazioni possono essere "lette". "Potremmo considerare la capacità di penetrazione della simulazione come una sfida allo sviluppo di una nuova critica sociale". Scrive Turkle e continua: "una nuova critica in grado di operare scelte tra le diverse simulazioni. Avendo come obiettivo primario la realizzazione di simulazioni in grado di aiutare chi le utilizza a comprendere e mettere in discussione le ipotesi di partenza insite nei modelli proposti (1997, p.236).

Non è in dubbio la centralità che videogiochi e nuovi media occupano nella realtà e che dovrebbero necessariamente trovare in un'istituzione scolastica di nuovo parte essenziale dello sviluppo sociale. Il problema per Turkle consiste nel provare a "sviluppare l'abitudine a una modalità di lettura che sia appropriata alla cultura della simulazione" (p.238). L'immediato futuro ci vede a cimentarsi nell'interpretare, giocando con il bambino, la natura della simulazione stessa.

Note

¹ Uno studio piuttosto recente ha rivelato che i bambini americani conoscono Mario Bros più di Topolino (Kent, 2001).

² “Anche nel caso dei videogiochi –scrivono Colombo e Cardini– il ruolo delle riviste è fondamentale in una prospettiva circolare, in cui da un lato esse vampirizzano il successo di un fenomeno mediale, dall’altro collaborano a definirne i contorni e le scansioni interne” (1996, p. 232).

³ Alla fine del 2002 sono presenti nelle case degli italiani circa 800.000 PS2.

⁴ È utile segnalare che il mondo virtuale dell'intrattenimento fatto di sale giochi, parchi tematici e luna park, in America genera un fatturato annuo di circa dieci miliardi di dollari, che rappresenta il doppio rispetto a quello del cinema.

⁵ Solo di recente lo studio dei rapporti tra le diverse istituzioni educative e la realtà sociale è venuto precisandosi come disciplina specifica (la *sociologia dell'educazione*). Per avere un quadro più ampio del problema è opportuno rifarsi agli studi di Ardigò (1966), Besozzi (1993) e Ribolzi (1993).

⁶ Basti citare in riferimento a tale atteggiamento ancora Herz (1997).

Riferimenti bibliografici

- A. Abruzzese, *Analfabeti di tutto il mondo uniamoci*, Costa & Nolan, Genova 1996.
- N. Alloway-P. Gilbert, *Video Game Culture: Playing with Masculinity, Violence and Leisure*, in S. Howard (Ed.), *Wired-Up: Young People and the Electronic Media*, UCL Press, London 1998.
- F. Antinucci, *Piaget vive nei videogiochi*, in “Psicologia contemporanea”, n.110, marzo-aprile 1992.
- F. Antinucci, *Computer per un figlio. Giocare, apprendere, creare*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- A. Ardigò (a cura di), *Questioni di sociologia*, I-II, La Scuola, Brescia 1966.
- C. Ascione, *Videogames. Elogio del tempo sprecato*, Minimum Fax, Roma 1999.
- W. Bates, *Cocktail Micro*, Informatique, Parigi 1985.
- E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- A. Calvani - M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento 1999.
- F. Carlà, *Space Invaders. La vera storia dei videogames*, Interaction Libri, Bologna 1994.
- D. Carzo e M. Centorrino, *Tomb Raider o il destino delle passioni. Per una sociologia del videogioco*, Guerini e Associati, Milano 2002.

- G. Cesareo, *Tra previsioni e profezie: trent'anni di pronostici sul futuro della comunicazione*, in F. Di Spirito, P. Ortoleva, C. Ottaviano (a cura di), *Lo strabismo telematico*, Utet-Telecom, Torino 1996, pp.3-42.
- F. Colombo-D. Cardini, *I videogame tra gioco e comunicazione*, in F. Di Spirito, P. Ortoleva, C. Ottaviano (a cura di), *Lo strabismo telematico*, Utet-Telecom, Torino 1996, pp.221-278.
- J. d'Alessandro (a cura di), *Play*, Palazzo delle Esposizioni, Roma 2002.
- E. Durkheim, 1922, *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton Italiana, Roma 1971.
- G. Fiorentino, *Il bambino nella rete. Dalla lavagna al computer*, Marsilio, Venezia 2000.
- H. Gardner, 1991, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993.
- E. Goffman, 1959, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969.
- C. Goldfinger, 1994, *L'utile e il futile. Per un'economia dell'immateriale*, Utet-Telecom, Torino 1996.
- J. Graham, *Amusement Machines: Dependency and Delinquency*, HMSO, Londra 1988.
- A. Grasso, 1985, *Il briccone elettronico. Saggio simulato sui computer & videogame*, in Id., *Linea allo studio. Miti e riti della televisione italiana*, Bompiani, Milano 1989, pp.209-224.
- J. C. Herz, 1997, *Il popolo dei joystick. Come i videogiochi hanno mangiato la nostra vita*, Feltrinelli, Milano 1998.
- B. Jolival, *Les jeux vidéo*, Presses Universitaire de France, Paris 1994.
- S. Kent, *The Ultimate History of Video Games*, Prima Publishing, Roseville 2001.
- A. Le Diberder-F. Le Diberder, *Qui a peur des jeux vidéo?*, La Découverte, Parigi 1993.
- R. Loftus, *Mind at Play: the Psychology of Video Games*, Basic Books, New York 1983.
- R. Maragliano, *Essere multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- H. G. Mead, 1934, *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze 1972.
- R. Merton, 1949, *Teoria e struttura sociale. Sociologia della conoscenza*, III, Il Mulino, Bologna 1971.
- M. Morcellini, *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Franco Angeli, Milano 1992.
- M. Morcellini, *La tv fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma 1999.
- N. Negroponte, *Idee dal gioco. I computer del futuro sono i 'super-toys'*, in "Computer Valley", 28 maggio 1998, pp.10-11.

- S. Papert, 1980, *Mindstorms. Bambini computers e creatività*, Emme, Milano 1984.
- S. Papert, 1993, *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Rizzoli, Milano 1994.
- D. Parisi, *Mente. I nuovi modelli della vita artificiale*, Il Mulino, Bologna 1999.
- T. Parsons, *Social Structure and Personality*, The Free Press, Glencoe 1964.
- A. Piromallo Gambardella, *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Bari-Roma 2001.
- H. Rheingold, 1992, *La realtà virtuale*, Baskerville, Bologna 1993.
- L. Ribolzi, *Sociologia e processi formativi*, La Scuola, Brescia 1993.
- J. Rich, *A Parents' Guide to Video Games: a Practical Guide to Selecting and Managing Home Video Games*, DMS, Post Falls 1991.
- A. Semeraro, *Altre aurore. La metacomunicazione nei contesti di relazione*, I Liberrimi, Lecce 2002.
- M. Serres, *Le cinq sens*, Grasset, Paris 1985.
- D. Sheff, *Video Games: The Parents' Definitive Guide*, Random House, New York 1994.
- S. Turkle, 1996, *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano 1997.
- S. Turkle, 1997, *Osservare attraverso il computer: l'educazione nella cultura della simulazione*, in B. Parrella (a cura di), *Gens electrica*, Apogeo, Milano 1998, pp.223-238.
- M. Wolf, *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Milano 1983.

ERE Arrivano i quarantenni • SALUTE Il cibo su n

SETTIMANALE DI POLITICA CULTURA ECONOMIA N. 41 - ANNO XLV - 12 OTTOBRE

L'ESPRESSO

espressoedit.it



TELEVIS
INTE
CIN
PUBBL

nografia e violenza. Il coraggio di c

BASTA

IL CORSO DI LAUREA INTERFACOLTÀ IN SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE DELL'UNIVERSITÀ DI LECCE

Identikit

È stato istituito nell'a.a.2000-2001 come corso di laurea triennale, anticipando di un anno la riforma degli Ordinamenti didattici (legge 509/99) come indirizzo di studi della Laurea in Lettere della Facoltà di Lettere e Filosofia.

Nell'anno 2002-2003 si è trasformato in Corso Interfacoltà.

La popolazione studentesca è di circa 900 iscritti.

Presidente del Corso di laurea è il prof. Angelo Semeraro, che vi insegna Pedagogia della comunicazione.

Vice-Presidente il prof. Alberto Sobrero, che vi insegna Linguistica italiana.

Incaricata del Tirocinio con le aziende di comunicazione è la prof.ssa Viviana Colapietro, associata di Educazione degli adulti nella Facoltà di Lettere e Filosofia.

Il logo del Corso di studi è stato progettato da Giancarlo Moscara, professore di Grafica.

Si accede al Corso attraverso prove selettive per un numero annuale di 200 posti a disposizione per le iscrizioni e 30 per i trasferimenti da altre sedi o Facoltà dello stesso Ateneo.

Il piano degli studi "guidato" prevede gli indirizzi di comunicazione *pubblica, d'impresa e nei media*.

Il Corso ha un suo sito (www.unile.it/comunicazione). In esso è possibile compulsare l'Ordinamento didattico, i Regolamenti, i programmi e il calendario annuale nelle sue scansioni semestrali; il piano degli studi; il curriculum scientifico dei professori; le bacheche didattiche e di presidenza.

L'anno accademico è ripartito in due blocchi didattici: le lezioni si tengono nei mesi di ottobre-dicembre e marzo-maggio. I mesi di gennaio, febbraio, luglio e settembre sono interamente dedicati agli esami.

Nel mese di novembre del 2003 sarà tenuta la prima sessione delle lauree triennali.

Il Corso ha sviluppato alcune iniziative, tra cui due Convegni sul Globale (*Oltre il senso del luogo e Il globale degli innocenti* nel corso del 2001 e il più recente Convegno su *Mezzogiorno di radio:cento anni di storia/e*, i cui atti sono ospitati in questo fascicolo).

Pubblica la rivista di *Comunicazione* (un numero annuale).

Nel corso dei due ultimi anni dieci studenti hanno frequentato corsi Erasmus (Malta, Paris Sorbonne, Lille, Nancy, Bilbao).

Nel corso dell'ultimo anno cinquantadue studenti hanno seguito il Convegno internazionale di studi tenutosi a Fisciano il 29 nov.2002, costruendo un ipertesto sul tema Memoria/Oblio.

Nel corso dell'ultimo anno trenta docenti del Corso hanno indirizzato al Presidente della Repubblica e ai Presidenti di Camera e Senato un appello in difesa della libertà d'informazione.

È in corso un seminario interdisciplinare su "Semantica e Retorica della guerra e della pace".