



Methodologies and scenarios

Identità in gioco

Filippo Bruni

Università del Molise

filippo.bruni@unimol.it

Key words: digital game-based learning, digital identity, multi-user virtual environments, role playing.

Abstract

Can we think of any online experiences and training courses so meaningful from the point of view of learning as to possibly contribute to identity building? Given the highly involving capacity of gaming and building on Prensky 's approach to digital game-based learning, we may view digital games as tools able to interact in a deep and articulated way with identity building processes. A great number of digital instruments undoubtedly contributes to identity expression and building, but among them digital games appear to have the greatest potentiality for experimentation. Namely role-playing can be seen as a particularly effective "ontological machine" if we place it on a line of continuity between real experiences, virtual life, digital games and multi-user environments.

1 Introduzione: perché il videogioco affascina?

Il gioco continua ad esercitare un grande interesse per chi si occupa di problemi relativi alla formazione. Il gioco in versione digitale, riproponendo questioni legate alle sue forme tradizionali, accentua il suo fascino tanto verso chi ne fa oggetto di studio, quanto verso l'universo di chi, a vario titolo, gioca. Prima ancora di entrare in logiche descrittive, definitorie o classificatorie, il primo approccio potrebbe essere proprio quello di chiedersi: perché il videogioco, nonostante un'ampia schiera di detrattori, continua ad esercitare così tanto fascino?

L'attenzione verso il gioco, come noto, nasce dal coinvolgimento che si viene a creare nel giocatore e dall'aspirazione a trasporlo nei processi di apprendimento. Rispetto alle forme tradizionali di gioco, il videogioco raggiunge livelli di coinvolgimento ancora maggiori. Le differenze tra gioco e videogioco andrebbero ulteriormente indagate - anche perché l'atteggiamento di derisione che dovrebbe accompagnare i giochi tradizionali «trapiantati» in ambito digitale (Crawford, 1980, p. 43) è forse eccessivo - ma, limitandosi alla dimensione del coinvolgimento, si tratta di comprendere quanto ampia sia la differenza. Una tesi estrema - di sicuro stimolo anche se in parte discutibile - è quella del videogioco come reazione al disincanto proprio della cultura del mondo moderno. Partendo proprio dall'osservazione e dall'analisi del coinvolgimento creato dai videogiochi, si arriva a sostenere che «chi interagisce con i videogiochi vive [...] immerso in una realtà che ha tutti i connotati di una realtà tradizionale, non secolarizzata, con alcuni dei principali caratteri *magico-religiosi* che la contraddistinguono» (Pecchinenda, 2003, p. 120). Se da un lato una tale posizione rileva come il coinvolgimento tipico dei videogiochi rappresenti una questione di rilievo, dall'altro, elementi pur presenti nei videogiochi, come una concezione ciclica del tempo ed il parallelismo creatore-programmatore, hanno più l'aspetto di citazioni postmoderne che di effettive caratteristiche di una realtà tradizionale. La linea di ricerca che sembra essere più feconda per comprendere il coinvolgimento (e l'apprendimento) insito nei videogiochi è data dall'idea di identità. Se nei videogiochi non si è semplici spettatori, ma partecipanti, va sottolineato il fatto che si partecipa identificandosi con un altro sé, con un proprio doppio presente nello schermo e ciò può comportare non una semplice rappresentazione ma, almeno in alcune tipologie videogioco, alla costruzione e sperimentazione dell'identità e, più o meno implicitamente, a forme di apprendimento.

2 Digital game-based learning: il contributo di Mark Prensky

Tra coloro che sostengono l'efficacia dell'apprendimento basato sui videogiochi, Mark Prensky è una delle voci più interessanti: per quanto la sua esperienza sia legata al game design e al mondo imprenditoriale, il suo contri-

buto non può essere ridotto solo a tali dimensioni risultando così difficilmente collocabile all'interno delle tipologie con cui si è cercato di classificare chi si occupa di videogiochi (apologeti, pedagogisti, studiosi di comunicazione o di estetica, game designer, semiologi) (Maietti 2004, pp. 20-51). Per cogliere il legame videogiochi, apprendimento ed identità, un punto di partenza può essere dato dall'elenco delle caratteristiche e degli effetti dei videogiochi riassunte nella seguente tabella (Prensky 2005, p. 102):

Tabella 1
Prensky: caratteristiche e conseguenze dei videogiochi

Caratteristiche del videogioco	Effetti e conseguenze per chi gioca
È divertente	Piacevolezza e soddisfazione
È un gioco	Coinvolgimento intenso e appassionato
Ha regole	Fornisce strutture
Ha fini	Fornisce motivazione
È interattivo	Implica una serie di azioni
È adattabile	Comporta un flusso
Implica risultati e retroazioni	Implica apprendimento
Prevede vittorie	Gratificazione
Comporta conflitto, competizione, sfida, opposizione	Fornisce stimoli
Presenta problemi da risolvere	Incoraggia la creatività
Implica interazioni fra chi gioca	Dà origine a gruppi sociali
Ha personaggi ed una storia	Fornisce emozioni

In relazione all'elenco di Prensky va evidenziato - al di là di eventuali osservazioni critiche, come, ad esempio, il fatto che non tutti i videogiochi possiedono tutte le caratteristiche elencate - che l'analisi riguarda il videogioco in quanto tale, non le sue versioni intenzionalmente educative. Per quanto ottimistica, la posizione di Prensky non vuole in alcun modo negare la fatica connessa con l'apprendimento, ma sottolinea come la percezione di quella fatica possa mutare grazie ai videogiochi. Usando la coppia concettuale formale/informale, il videogioco si colloca originariamente e principalmente nell'apprendimento informale (Bonaiuti, 2006, pp. 90-93) e la sua piacevolezza porta a forme di «stealth learning» (Prensky, op. cit., p.102): l'apprendere sfugge alla dimensione dell'intenzionalità fino a diventare «apprendimento clandestino». L'opportunità di utilizzare intenzionalmente il videogioco nei processi di formazione nasce invece da due motivi: dal radicale cambiamento di chi apprende e dalla necessità di motivare in modo nuovo (Ibidem, p. 97). Se questo secondo aspetto è già presente in relazione al gioco tradizionale, il

primo si connette al fatto che l'apprendimento avviene con nuove modalità. I *Digital Natives* – cioè le generazioni abituate dalla nascita all'utilizzo di strumentazioni digitali e di cui Prensky offre una dettagliata descrizione (Ibidem, pp. 98-101) – hanno sviluppato modalità di apprendimento fortemente legate al videogioco.

Un ulteriore passaggio proposto da Prensky consiste nella elaborazione di una tassonomia (Ibidem, pp.104-109) degli apprendimenti legati al videogioco, sintetizzata nella seguente tabella:

Tabella 2
Prensky: tassonomia dei livelli di apprendimento nei videogiochi

Livello	Apprendere	Descrizione
1	come	Come fare qualcosa (mosse del gioco, controllo dello schermo, utilizzo di più fonti di informazione...)
2	cosa	Che cosa fare in uno specifico gioco (regole)
3	perché	Perché fare qualcosa (strategie, rapporto causa-effetto, differenza tra breve e lungo termine...)
4	dove	Il contesto di azione
5	quando e se	Apprendere a valutare

La logica che guida l'elaborazione della tassonomia consiste nell'evidenziare l'ampiezza e la qualità degli apprendimenti impliciti nei videogiochi: da un primo livello connesso in definitiva alla capacità di controllare il computer, si passa al livello delle regole, delle strategie per arrivare alla comprensione del contesto che caratterizza il gioco e alla capacità di prendere decisioni. L'aspetto che va evidenziato è il legame tra apprendimento e vita: una delle più importanti conseguenze positive dei videogiochi è il «learning about life» (Ibidem, p. 104). In ciascun livello della tassonomia il legame tra apprendimento e vita reale cresce: se nel primo livello il legame è dato da un elementare criterio di similitudine, nel secondo e nel terzo si passa ad un confronto tra regole/strategie del gioco e realtà esterna. Nel quarto livello la conoscenza del contesto non va intesa in modo riduzionistico, ma in un più ampio senso culturale: si acquisiscono metafore ed immagini per descrivere il mondo reale, cioè «i bambini usano i videogiochi come filtro attraverso cui comprendere le proprie vite» (Ibidem, p. 107). Nel quinto livello entra in gioco l'aspetto decisionale e quindi la dimensione dei valori morali. Il potenziale educativo del videogioco si basa in definitiva sul fatto che tra simulazione ludica e realtà più che una netta distinzione c'è un confine poroso ed instabile: da un lato «i videogiochi riflettono ed interpretano le culture e le subculture in cui sono creati», dall'altro coloro che giocano «apprendono ad identificarsi con le caratteristiche del gioco

e con le culture che in esse sono situate» (Ibidem, p. 107). Per quanto il tema dell'identità non venga esplicitamente affrontato, di fatto è centrale: l'utilizzo dei videogiochi nel momento in cui comporta processi di identificazione con regole, personaggi, valori implica un processo di costruzione/sperimentazione di identità. Se nel prendere in considerazione i destinatari dei videogiochi Prensky sembra privilegiare (ma non in maniera esclusiva) la fascia dei *Digital Natives*, andrebbe presa in considerazione anche l'idea del videogioco nel contesto dell'educazione degli adulti. È stato osservato che con i videogiochi oggi viene «per la prima volta offerta *anche* agli adulti la possibilità di sperimentare una situazione ludica [...] che consente gradi di compenetrazione [...] molto vicini a quelli presenti nei bambini che giocano» (Pecchienda, op. cit., p. 87). Il videogioco come area riservata all'infanzia e all'adolescenza è una visione riduttiva e anche nell'ambito del gioco tradizionale sono reperibili esempi collegati con il metodo autobiografico riferiti all'educazione degli adulti (Demetrio, 1997).

3 Identità, apprendimento e videogiochi

A seguito dei cambiamenti legati ai processi di globalizzazione, il tema dell'identità viene sempre più frequentemente affrontato nel contesto della formazione. È stato osservato che «l'idea di "identità" è nata dalla crisi dell'appartenenza e dallo sforzo che essa ha innescato per colmare il divario tra "ciò che dovrebbe essere" e "ciò che è"» (Bauman, 2003, p. 19). Da qui l'idea di una identità come compito da realizzare, come progetto, come «inarrestabile sperimentazione» (Ibidem, p. 85). Se, come ormai unanimemente accettato, l'identità non può più essere concepita come un monolite imm modificabile nel corso degli anni, per chi si occupa di formazione (e di e-learning) si pone il problema di progettare percorsi che promuovano apprendimenti significativi per la revisione/costruzione delle identità personali e professionali.

Le tecnologie digitali apportano specifiche potenzialità nei confronti della costruzione dell'identità. Come ricordato nello studio ormai classico della Turkle, «nel computer è possibile vedere se stessi. La macchina sembra un secondo sé» (Turkle, 1997, p. 27), ed internet è divenuto un contesto sociale significativo «per sperimentare l'esperienza della costruzione e della ricostruzione del sé» (Ibidem, p. 210). Ad incrementare l'importanza della dimensione digitale va sottolineato il suo progressivo intrecciarsi con il contesto reale: va preso atto di una progressiva erosione tra la dimensione reale e quella virtuale, tra l'organico e l'inorganico, tra «l'io unitario e l'io multiplo» anche nei contesti della vita quotidiana (Ibidem, p. 2).

Il rapporto tra gli strumenti digitali ed identità può essere ulteriormente analizzato. A partire dalla concezione dell'identità come sé dialogico è stato

individuato un articolato rapporto tra tecnologie digitali ed identità. Il sé dialogico - concepito come «una dinamica molteplicità di “posizioni” che si muove da un “posizionamento” all’altro schiudendo [...] diverse prospettive sul mondo» (Ligorio, 2005, p. 13) - permette di interpretare siti web, blog, giochi di ruolo online, web forum, sms come modalità in cui si esprime e viene a costruirsi l’identità proprio tramite un dialogo tra i suoi molteplici elementi. Se da un lato è estremamente ampio lo spettro delle tecnologie/spazi digitali che può essere preso in considerazione, dall’altro si apre una interessante pista di ricerca (vedi tab. 3) finalizzata, anche nella logica della progettazione di percorsi formativi, all’individuazione delle differenze tra i vari strumenti digitali in relazione alla espressione/costruzione dell’identità.

Tabella 3
Strumenti digitali e identità

Strumenti	Durata	Tipologie di attività in relazione all’identità
SMS	limitata	espressione
videogiochi con singolo utente	limitata	espressione
homepage personali	illimitata	espressione/costruzione
webforum	limitata	espressione/costruzione
Blog	illimitata	espressione/costruzione/sperimentazione
videogiochi e ambienti multiutente	illimitata	espressione/costruzione/sperimentazione

Se non è possibile separare l’espressione dalla costruzione dell’identità, dal momento che i processi narrativi sono comunque costitutivi, andrebbe riconosciuta ad alcuni strumenti una maggiore potenzialità. Un primo criterio di analisi può quindi essere legato al prevalere, ad un estremo, della dimensione propria dell’espressione e, all’altro estremo, della sperimentazione dell’identità. La dimensione temporale può costituire un secondo elemento: quali tempi richiede il sé dialogicamente inteso per un confronto significativo tra i successivi posizionamenti? Quali possibilità di riflessione offrono strumenti il cui uso è legato a tempi ridotti? Home page personali e webforum offrono modalità di costruzione dell’identità articolate e meditate, ma non offrono la flessibilità e non stimolano la creatività come un blog o un ambiente multiutente. Volendo individuare lo strumento che permette la più ampia sperimentazione è forse proprio a specifiche forme di gioco online che ci si può rivolgere. Come già aveva rilevato negli anni Novanta la Turkle, «i MUD [Multi User Domains] consentono la creazione di identità talmente fluide e multiple da esplorare i limiti del concetto stesso di identità» (Turkle, op. cit., p. 5).

4 Giochi di ruolo: mondi paralleli?

Il gioco di ruolo rappresenta uno strumento ampiamente consolidato nella formazione in presenza (Capranico, 1997). Utilizzato limitatamente nel contesto scolastico, si rivolge soprattutto ad una utenza adulta nei cui confronti altri mediatori didattici mostrano una efficacia ridotta. Per quanto in alcune sue forme si limiti al semplice addestramento in una logica prescrittiva e strutturata, nelle modalità aperte permette un approccio creativo e riflessivo in cui il ruolo non va più inteso in termini statici. Se l'assunzione di un ruolo (e la sua simulazione nel gioco) comporta «far proprio un modello organizzativo di aspettative reciproche», ciò implica anche «entrare in una pluralità di relazioni che contribuiscono a definire l'identità di un individuo» (Giuliano, 1997, p. 48). Il tema dell'identità e della sua costruzione/sperimentazione attraverso il gioco costituisce l'elemento di continuità tra gioco di ruolo in presenza e online. Va tuttavia preso atto che, per quanto esistano esperienze di giochi di ruolo con dichiarate finalità formative all'interno di percorsi di e-learning (Bonaiuti, op. cit., p. 92), la percezione più diffusa segnala uno scarto tra gioco di ruolo come strumento di formazione in un contesto formale e il gioco di ruolo online, come se si trattasse di mondi paralleli. Un tentativo di schematizzare similitudini e differenze è dato dalla seguente tabella:

Tabella 4
Giochi di ruolo

	Gioco di ruolo tradizionale	Gioco di ruolo come tecnica formativa	Gioco di ruolo online
origine	Caillois: mimicry	Moreno: psico-dramma	MUD
finalità	ludica	formativa	prevalentemente ludico/comunicativa
coinvolgimento	diretto/mediato	diretto	mediata nickname/avatar
contesto	reale	reale	virtuale
prescrittivi/creativo	oscillazione tra prescrittivo e creativo	oscillazione tra prescrittivo e creativo	prevalentemente creativo

Se la simulazione di un ruolo può trovare le sue prime forme nei giochi infantili, tra il gioco di ruolo come tecnica formativa e le altre forme di gioco di ruolo (da tavolo, dal vivo, online..) sono state indicate origini differenti ed autonome (Giuliano, op. cit., p. 51). La finalità formativa esplicitamente dichiarata sembra contrapporsi ad una dimensione ludica e comunicativa. La prospettiva alternativa che potrebbe essere presa in considerazione è quella di una più stretta relazione che, partendo proprio dal fatto che l'identità è comunque un comune elemento centrale, sottolinei come il contesto virtuale esalti le potenzialità del gioco di ruolo. Un esempio può essere dato proprio dall'uso di nickname ed avatar. Il gioco di ruolo comporta un «esporsi [...] agli altri e a se stessi. E' tirar fuori, esprimersi, comportarsi, di fronte e se stessi, ai partner di gioco [...] con il fantasma di fare bella o brutta figura, di salvare o perdere la faccia» (Capranico, op. cit., p. 23): da qui seguono sia la forza coinvolgente del gioco e la sua efficacia formativa sia anche possibili forme di resistenza a mettersi appunto "in gioco". L'utilizzo di un nickname o di un avatar, resi possibili da ambienti virtuali, costituisce una possibilità con potenzialità ancora non pienamente esplorate diminuendo le resistenze e permettendo forme di sperimentazione creativa dell'identità non realizzabili in altro modo. Gli ambienti virtuali multiutente non possono essere ridotti alla sola dimensione ludica: sono in parte interpretati e percepiti come estensioni del mondo reale in cui può prevalere l'aspetto comunicativo e sociale. Ciò non toglie che il legame tra avatar, immagine di sé e espressione/sperimentazione dell'identità sia indubbiamente significativo: la creazione di un avatar comporta la realizzazione di una rappresentazione - tramite la sinteticità propria della dimensione visiva - di ideali e frustrazioni, della storia e delle attese di un'identità individuale. Per quanto Second Life ed il suo successo debbano essere fatti oggetto di ulteriori indagini, visti anche alcuni dubbi recentemente sollevati (Rose, 2007), gli ambienti virtuali tridimensionali multiutente, in cui la dimensione ludica non è esplicita o primaria, costituiscono il contesto ideale per una messa in gioco delle identità. L'importanza e la cura attribuite all'abbigliamento dagli abitanti di Second Life (Gerosa, 2007, pp. 161-178) ne sono un esempio: riuscire a comprendere che cosa implichi in termini di sperimentazione dell'identità, di apprendimento, di possibili strategie didattiche è una pista di ricerca aperta. Tra la dimensione sociale e quella ludica più che una contrapposizione netta sembra esistere una continuità con infinite gradazioni intermedie.

5 Conclusione: videogioco come macchina ontologica

I videogiochi - e, si potrebbe aggiungere, la dimensione ludica dei mondi virtuali multiutente - sono stati interpretati come «macchine ontologiche» nel senso che «non solo strutturano il nostro (concetto) di mondo, ma anche (il

nostro concetto di noi stessi» (de Mul, 2006, p. 260): il gioco di ruolo, proprio per il suo particolare legame con la sperimentazione dell'identità, si presenta come una macchina particolarmente potente. E, di fronte all'obiezione che la vita reale non è sempre ricca di nuove e piacevoli possibilità, è stato osservato che proprio da qui nasce il bisogno del gioco e del videogioco: «l'identità ludica è una creazione della nostra immaginazione che crea effetti reali nella nostra vita» (Ibidem, p. 261). Nell'interazione tra gioco e vita, tra realtà e simulazione, tra apprendimento formale ed informale, i videogiochi offrono possibili strumenti di costruzione e sperimentazione dell'identità.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza.
- Bonaiuti G. (2006), *Dalle piattaforme all'ambiente di apprendimento personale. Integrazione tra sfera individuale e sociale*, in Bonaiuti G. (ed), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, 59-103, Trento, Erickson.
- Capranico S. (1997), *Role playing*, Milano, Cortina.
- Crawford C. (1980), *The art of computer game design*, URL: <http://www.erasmatazz.com/free/AoCGD.pdf> (verificato il 7 settembre 2007).
- de Mul J. (2005), *The game of life: narrative and ludic identity formation in computer game*, in Raessens J., Goldstein J. (eds), *Handbook of computer games*, 251-266, Cambridge, MIT.
- Demetrio D. (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, Milano, Guerini.
- Gerosa M. (2007), *Second Life*, Roma, Meltemi.
- Giuliano L. (1997), *I padroni della menzogna*, Roma, Meltemi.
- Ligorio M. B. (2005), Introduzione, in Ligorio M. B., Hermans H. (eds), *Identità dialogiche nell'era digitale*. 7-14, Trento, Erickson.
- Maietti M. (2004), *Semiotica dei videogiochi*, Milano, Unicopli.
- Pecchinenda G. (2003), *Videogiochi e cultura della simulazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Prensky M. (2005), *Computer games and learning: digital game-based learning*, in Raessens J., Goldstein J. (eds), *Handbook of computer games*, 97-122, Cambridge, MIT.
- Rose F. (2007), *Lonely Planet*, Wired, 15 (8), 140-144.
- Turkle S. (1997), *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*, Milano, Apogeo.