



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica

Laurea Magistrale in Italianistica,
Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche

Babele: un'esperienza di gioco e scrittura in classe

Tesi di laurea magistrale in
Letteratura e lingua italiana

Relatore:
Prof. Nicola Bonazzi

Presentata da:
Rita Caputo

Correlatrice:
Prof.ssa Mariarosaria Nardone

Sessione luglio 2024

Anno accademico
2023-2024

Indice

Introduzione	4
Capitolo 1. Giocare è una cosa seria	9
1.1. Un tempo era Chaturanga: breve storia dell'uomo che gioca	9
1.2. Le parole di un mondo complesso	16
1.2.1. <i>Storie, vertigini, esploratori</i>	17
1.2.2. <i>Perché abbiamo bisogno di giocare per apprendere</i>	23
1.2.3. <i>Gamification, game-based learning, serious-game</i>	27
1.3. Il gioco come catalizzatore della rimediazione.....	31
1.4. Il contesto italiano: potenzialità tra divari e resistenze	37
Capitolo 2. Inchiostro, calamaio, tastiera: costruire il progetto	43
2.1. Nonostante Theuth: l'abilità di scrittura nella lingua madre	44
2.1.1. <i>Multiforme lettura, multiforme scrittura</i>	46
2.1.2. <i>Una breve storia delle linee guida italiane ed europee</i>	51
2.2. Digitalia pratalia arant: la penna non basta più.....	60
2.3. OuLiPo e altri funamboli: giocare con la scrittura.....	68
2.4. Caratteri generali del progetto Babele.....	77
2.4.1. <i>La struttura del gioco</i>	79
2.4.2. <i>Componenti didattiche</i>	84
Capitolo 3. Alea iacta est! Dal progetto alla realtà.....	87
3.1. Il <i>dungeon</i> , ovvero il contesto scolastico	88
3.2. L'attività prende forma: la classe	94
3.2.1. <i>Obiettivi didattici</i>	95
3.2.2. <i>Prima di giocare</i>	98
3.3. Al mio segnale, scatenate il <i>playtest</i>	104
3.3.1. <i>Organizzazione definitiva, sorbetti e sonetti</i>	104
3.3.2. <i>Il momento di restituzione</i>	111
3.4. Uscendo dalla biblioteca: prospettive future	112
Conclusioni	115
Riferimenti bibliografici	118
Ludografia.....	129
Videogiochi.....	129
Giochi da tavolo.....	130
Ringraziamenti	131

Introduzione

La mia esperienza di videogiocatore mi aveva fatto realizzare, in maniera forzata, che l'apprendimento può essere allo stesso tempo frustrante e capace di migliorare la vita delle persone, qualcosa che più avanti avrei definito "piacevolmente frustrante". Il segreto sta nel trovare il modo in cui le cose difficili possono migliorare la nostra vita così che la gente continui ad occuparsene, invece di tornare ad imparare solo quello che è semplice e facile.

James Paul Gee, *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*¹

Il mondo non diceva a lei, come diceva a loro, scrivi, se è questo che vuoi; non fa alcuna differenza per me. Il mondo, con una fragorosa risata, le diceva: «Scrivere? A cosa ti serve scrivere?»

Virginia Woolf, *Una stanza tutta per sé*²

Avete mai provato a camminare per strada cercando di far combaciare la punta delle scarpe con le intersezioni tra le mattonelle? Oppure a contare le macchine gialle, notare quali modelli di auto si ripetono di più e di quali colori? O, ancora, quante volte sotto all'ombrellone avete finito un puzzle, un sudoku, un cruciverba? Per quanto ci piaccia presentarci come adulti seri e responsabili, attuiamo più o meno quotidianamente dei comportamenti ludici. Siamo attirati dal gioco in tutte le sue forme, al punto da inventarne di semplici anche sul momento, non importa se ormai abbiamo lasciato l'infanzia da un pezzo.

Di questo erano già consapevoli le civiltà antiche³ e negli anni, numerosi sono stati i contributi anche da parte delle neuroscienze nel confermare come giocare sia in un certo senso una componente essenziale della nostra natura perché ci aiuta a potenziare alcune funzioni cognitive, formare legami sociali, definire la nostra identità rispetto agli altri (Pellis 2013: 13-16). Nella ricerca di evidenze ad un comportamento istintivo ma allo stesso tempo complesso e stratificato degli esseri umani, sono intervenuti ovviamente studi di sociologia, psicologia, pedagogia ed

¹ Cf. Gee (2013: 3).

² Cf. Woolf (2020: 84).

³ Cf. Cap.1, sez. 1.1.

etologia, ricercando analogie tra noi e un'ampia varietà di animali, dai ratti ai primati non-umani⁴.

Lo scopo di questo elaborato non sarà scendere nel dettaglio rispetto alle evidenze scientifiche raccolte intorno all'analisi delle attività di gioco. Tuttavia, questi dati saranno uno dei supporti per gettare le basi dell'argomento principale del presente lavoro, ovvero un esperimento di *game-based learning* nell'insegnamento della letteratura italiana in una scuola di secondo grado. *Babele* si configura come una storia di fuga da una misteriosa biblioteca che tiene in ostaggio coloro che l'hanno riscoperta: arrivare all'uscita significherà superare diverse prove, in gran parte di scrittura creativa. Il presente lavoro si disticherà tra la necessità di spiegare il retroterra ludico che ha portato a questo progetto (con una parte più di *game design*, *media education* e *game studies*) e la sua collocazione nell'ambito dell'educazione linguistica, nello specifico nella didattica della scrittura.

La scelta di svolgere un'attività in questo campo non è casuale. La scrittura nella lingua madre è, infatti, una delle abilità linguistiche fondamentali, riconosciuta sia nelle *Indicazioni nazionali* (2012)⁵, sia nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo (2006)⁶ e negli altri documenti che le hanno precedute (si vedano, ad esempio, *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*) e potenziate (come l'*European Framework for the Digital Competence of Educators*, che inserisce le abilità di scrittura e lettura in un ecosistema di competenze digitali più ampie)⁷. Insegnare a scrivere, inoltre, soprattutto al di là delle tradizioni consolidate dai cosiddetti *curricula impliciti*⁸ pone molteplici sfide perché la scrittura è un'abilità complessa sia dal punto di vista cognitivo, sia perché è da seimila anni il principale veicolo della nostra storia. Insegnare a scrivere è un'operazione non solo meccanica ma anche particolarmente significativa per costruire una solida conoscenza e partecipazione alla realtà sociale. Ovviamente, significa anche insegnare a smontare e rimontare il testo, quindi riflettere con i ragazzi e le ragazze sulla costruzione del testo stesso, dagli schemi generali di stesura e riletture, sino al rispetto della pertinenza alle consegne (D'Aguanno 2019: 78-81). *Babele* è un'attività che costringe a vedere

⁴ Per una rassegna esemplificativa si possono consultare Bekoff (1978), Corsaro (1997), Pellegrini (2003), Palagi e Paoli (2007). Nel corso del Capitolo 1 di questo elaborato, sarà comunque possibile approfondire questi concetti relativamente alla costruzione di *Babele*.

⁵ Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sono visibili sul sito del Miur a questo indirizzo: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consultato il 12/06/2024).

⁶ Il documento con le *Raccomandazioni del Parlamento europeo* è consultabile a questo indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (consultato il 12/06/2024).

⁷ Parleremo in modo più approfondito di tutti questi documenti nel Cap. 2, sez. 2.2.

⁸ Cf. Mosa (2016).

i testi in modo dinamico e a giocare con essi senza la paura di rovinarli, anche nel caso di sfide che prevedono la manipolazione di testi letterari.

Inoltre, quando si progetta un'attività di questo tipo bisogna seguire un percorso preciso, che parte dalla conoscenza del mondo dei *game-studies* e arriva al contesto concreto, con le sue specificità. Riuscire a trasformare in gioco un'attività didattica è un'operazione complessa perché bisogna tenere conto dell'interazione tra componenti didattiche e componenti ludiche (Castorriani, Caviglia 2020: 250). È necessario, quindi, porsi in modo critico nei confronti dell'operazione in sé, sia approfondendo i reali motivi della scelta didattica di inserire delle componenti ludiche nella didattica sia costruendo una certa consapevolezza sulla differenza tra *gamification* e *game-based learning* (in cui dobbiamo considerare anche i *serious-game*). Infine, non per tutti e tutte “funzionano” gli stessi giochi. Bisogna, dunque, conoscere molto bene chi abbiamo di fronte: la sua età, le sue inclinazioni, le sue necessità di apprendimento e calibrare attentamente il livello di difficoltà perché «playing a game that is too difficult is not fun. Playing a game that is too easy is not fun either» (Kapp 2012: 39). Date queste premesse, si è strutturato l'elaborato in tre parti, in modo da seguire il progetto di costruzione di *Babele* nel modo più logico possibile.

Nel Capitolo 1 viene affrontato un excursus storico, dalle origini del gioco alle pratiche ludiche finalizzate all'apprendimento. Centrale è la riflessione sull'*homo ludens* di cui parla il sociologo olandese Huizinga (1946): quali significati assume, nella contemporaneità, alla luce del paradigma del digitale? Le evoluzioni e il moltiplicarsi degli studi intorno al mondo dei giochi e dei videogiochi, hanno portato alla creazione dei *game-studies* e, di conseguenza, ad una terminologia tecnica che va spiegata e approfondita (Cap 1, sez. 1.2.2.). Quanto diventa problematica la sovrapposizione tra il gioco e l'apprendimento? I cosiddetti giochi didattici sono davvero giochi? Cosa spinge educatori e insegnanti a seguire questo tipo di pratiche? Quali sono le loro implicazioni da un punto di vista educativo oltre che didattico? Seguendo sempre la linea del viaggio dall'antico al contemporaneo, si vuole proporre un punto di vista critico, attraverso cui guardare con attenzione alle pratiche di *gamification* (Cap 1, sez. 1.2.3.). Dalla teoria, si passerà alla pratica: viene proposta una riflessione su come il gioco sia diventato un medium a sé stante ma in continuo dialogo con gli altri media, inserito saldamente in un continuo processo di *ri-mediazione*⁹ e parte dei nuovi saperi della *cultura convergente*¹⁰. Da qui, faremo una breve

⁹ Cf. Bolter, Grusin (2005: 43-78).

¹⁰ Cf. Jenkins (2007).

incursione nella *media education* (Cap. 1, sez. 1.4.) e dell'importanza che i media digitali rivestono nella scuola del 2024.

Nel Capitolo 2 si approfondirà, invece, quanto concerne l'abilità di scrittura nella lingua madre: cosa significa saper scrivere e quali abilità è necessario che i ragazzi e le ragazze imparino rispetto a questa abilità linguistica, secondo le linee guida delle *Indicazioni* e delle *Raccomandazioni*¹¹. Proprio a partire dall'aggiornamento del 2018 di quest'ultimo documento, sarà evidente come saper scrivere è una competenza ormai in stretta relazione con l'utilizzo delle tecnologie e degli strumenti digitali (Cap. 2, sez. 2.2.). Infatti, carta e penna sono mezzi che si sono evoluti, potenziati ed estesi nello spazio virtuale; esistono, infatti, decine di applicazioni digitali online, come le piattaforme Google Classroom, GSuite, WeSchool, Padlet. Queste hanno aumentato le possibilità di condivisione e multimedialità degli elaborati scritti, danno la possibilità di tenere traccia dei progressi della classe e offrono uno spazio di discussione fuori dall'aula. La sfida che docenti e studenti si trovano ad affrontare non è costituita tanto dall'imparare il funzionamento degli strumenti digitali, quanto dal costruire pratiche di uso consapevole e critico degli stessi.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC o nell'acronimo inglese ICT) sono in grado, infatti, di fornire nuove prospettive e spunti sulla didattica, a patto che l'insegnante sia capace di cogliere ciò che di esse può giovare al lavoro in classe, modificando il suo agire (Viale 2018: 11). Le TIC, oltre a impattare l'organizzazione di un task, agiscono sulle motivazioni, rendendo più accattivante e meno statico un compito tradizionale: una buona organizzazione che stimola l'interesse ha, infine, un impatto sulle abilità (Viale 2018: 18). Tuttavia, le abilità di lettura e scrittura possono essere influenzate negativamente da un eccessivo tempo di utilizzo dei dispositivi e dai continui stimoli dei media digitali, quindi sarà necessaria una certa attenzione al compromesso (Cap. 2, sez. 2.2).

Inoltre, parlando di scrittura, non viene considerato solo l'aspetto creativo ma anche quello linguistico in senso stretto. La lingua può essere manipolata in modi creativi, utili alla comprensione della grammatica e dell'architettura dei testi ma soprattutto in modi divertenti. È il campo della ludolinguistica, oggetto di interesse sia dei linguisti¹² sia di famose penne della letteratura,

¹¹ v. *supra*.

¹² Ad essere considerato il padre della ludolinguistica è, però, Anthony Mollica, partito come insegnante di liceo, poi divenuto esperto di didattica delle lingue moderne e professore emerito alla *Faculty of Education* della Brock University, in Canada. Tra le sue numerose pubblicazioni, inerente alla presente trattazione è soprattutto *Ludolinguistica: Parlare e scrivere con creatività*. (Mollica 2020). Sull'argomento si vedano anche i contributi di Miola (2020), Bartezzaghi (2017), Zamponi (2017).

come Perec e Queneau (Cap. 2, sez. 2.3.). A tal proposito, sarà proposto un breve approfondimento sulla letteratura potenziale, indicando gli spunti che questa può dare per *Babele* e l'insegnamento della letteratura (Cap. 2, sez. 2.3.). A conclusione del capitolo, si descriverà per esteso *Babele* sia da un punto di vista strutturale (sez. 2.4.1.), sia didattico (sez. 2.4.2.), ancorando il progetto al quadro teorico delineato fino a quel momento.

Nel Capitolo 3, viene proposta la sperimentazione dell'utilizzo di *Babele* durante l'esperienza di tirocinio, descrivendo prima in linee generali l'ambiente scolastico e la sua organizzazione (Cap. 3, sez. 3.1.) e poi la classe designata per il *playtest*. Vengono analizzati gli obiettivi didattici concordati con la loro docente di italiano, in linea con l'offerta formativa (Cap. 3, sez. 3.2.1.) e il lavoro di preparazione all'attività che ho svolto con i ragazzi e le ragazze prima di giocare (Cap. 3, sez. 3.2.2.). A partire da queste osservazioni empiriche (corredate anche da un questionario), la trama di *Babele* ha preso una forma e delle meccaniche personalizzate alla classe, cercando di soddisfare non solo gli obiettivi ma anche le aspettative dei ragazzi e delle ragazze durante il *playtest* (Cap. 3, sez. 3.3.). Per verificare questi ultimi punti, è stato somministrato anche un questionario finale e organizzato un momento di debriefing in cui si è discusso insieme dei presupposti teorici di *Babele* (Cap. 3, sez. 3.3.2.). Sulla base di quanto è emerso da questo confronto, è possibile analizzare i punti di forza e di debolezza dell'attività stessa.

Capitolo 1. Giocare è una cosa seria

Bambini, calciatori, scacchisti, giocano con la massima serietà senza la minima tendenza a ridere.

Johan Huizinga, *Homo ludens*¹³.

“It’s a-me, Mario!”

Mario Auditore, *Assassin’s Creed II*¹⁴.

In questo capitolo definiremo in primo luogo lo spazio di conoscenze teoriche in cui si va ad inserire il progetto di *Babele*, in modo da chiarire i motivi per cui si può scegliere di progettare un’attività di gioco a scuola e il modo migliore di farlo. Innanzitutto, vedremo come i limiti della definizione del gioco e del giocare cambiano nel tempo ma che alcune loro caratteristiche sono sopravvissute attraverso i secoli, tanto da poter essere studiate in linee generali. Per evidenziare la continuità storica del concetto, col termine “gioco” ci riferiremo sia ai giochi analogici che ai videogiochi, ad eccezione dei contesti in cui sarà necessario distinguere le caratteristiche di ciascuno. Nello specifico, si cercherà di indagare le pratiche che, nel tempo, hanno cercato un approccio *ludiforme* (Staccioli 2008: 16) alla didattica e la loro fondatezza da un punto di vista più interdisciplinare. A questo punto sarà necessario anche problematizzare e discutere questo tipo di azioni, definite anche come *gamification* (Kapp 2012), chiedendosi quanto possano essere definite gioco in senso stretto e quali sono le loro conseguenze. Infine, ci saranno degli accenni alle *media literacies*, al coinvolgimento dei giochi in queste competenze e a quanto le attività che le valorizzano sono diffuse nel contesto scolastico italiano.

1.1. Un tempo era Chaturanga: breve storia dell’uomo che gioca

Siamo in una tipica cameretta anni ‘90: poster dei *The Clash*, cassette un po’ ovunque, walkman, fumetti di Topolino, mappamondo con lampadina incorporata che lo trasforma in mappa politica ma soprattutto una preziosissima PlayStation 1. Tra i pochi giochi presenti c’è tutta la serie

¹³ Cf. Huizinga (1964: 23).

¹⁴ *Assassin’s Creed II*, Canada, Ubisoft Montreal, 2009.

di *Tomb Raider*, compresa l'ultima uscita, la quarta. Decidiamo di giocarci per qualche ora, che male farà? Nel quarto capitolo della saga di, *Tomb Raider: The last Revelations* (1999) Lara Croft ci porta in Egitto alla ricerca dell'amuleto di Horus. Il ritrovamento e la rimozione dal suo sito dell'antico artefatto, tuttavia, scatena il potere del dio della distruzione Seth che può essere fermato soltanto ricomponendo l'armatura di Horus. Si scatena una seconda ricerca, stavolta con lo scopo di ricostruire, appunto, l'armatura. Nel complesso templare di Karnak, però, Lara viene attaccata in uno scontro a fuoco dal suo ex mentore Van Croy, subendo una pesante sconfitta. A questo punto, l'archeologa si ritrova bloccata nella tomba del sacerdote di Horus Semerkhet: l'unico modo per uscire è giocare una partita a *senet* (detto anche *sen't* o *senat*) contro lo spirito del sacerdote.

Non stupisce questo tipo di situazione in cui si è costrette e costretti a giocare un minigioco per sbloccare uno stallo che si sta verificando nella trama del gioco principale. Se abbiamo un minimo di esperienza, sappiamo che è un espediente di gameplay estremamente diffuso. Soltanto a titolo esemplificativo, casi del genere si ritrovano poi in *Star Wars-Knights of the Old Republic* (2003), in cui si è costretti a risolvere enigmi matematici per disattivare torrette a laser o aprire porte (ma è anche sempre possibile giocare a *pakaak*, gioco d'azzardo con le carte...), in *The Elder Scrolls- Skyrim* (2011) per accedere al tempio di Skuldafn oppure, ancora, in *Assassin's Creed Unity* (2014), in cui il giocatore può risolvere gli enigmi di Nostradamus.

Una prima domanda da porsi su questa tematica riguarda il motivo per cui si verifica una specie di effetto matrioska che incastra un gioco nell'altro. La spiegazione fondamentale -e anche la più complessa- è perchè il gioco fa parte della cultura umana, anzi, come afferma Huizinga (1964: 14): «la civiltà umana sorge e si sviluppa nel gioco, come gioco». Ciò significa che le forme del gioco plasmano le forme della cultura, cioè di ciò che raccontiamo per definire la nostra identità, di come interagiamo tra noi e manipoliamo la realtà per creare nuovi strumenti. Il processo di “raffinazione” della cultura è iniziato circa 250.000 anni fa, con l'avvento dell'*Homo sapiens*, e ha seguito una particolare *ratio*, il cosiddetto *ratchet effect* cioè “effetto dente di arresto” (Tomasello 2005: 23). Potremmo dire che quest'ultimo consiste in un meccanismo di stabilizzazione e memoria: per esempio, una volta consolidatasi e diffusa in un gruppo sociale l'invenzione della ruota, non è più possibile farne a meno, cioè tornare indietro ad una società senza quell'artefatto. Inoltre, è come se la ruota venisse posta in una specie di deposito collettivo a cui si aggiungeranno via via altre invenzioni, come la scrittura: per questo motivo,

parliamo di *evoluzione culturale cumulativa*¹⁵. Ciò sottintende un'altra affascinante implicazione: la ruota del 2024 non è la stessa del IV millennio a.C. ma ogni volta che una ruota viene costruita porta in sé la storia di tutte le altre.

La stessa cosa accade con i giochi che, se da un lato rappresentano una forza primigenia, istintuale, dall'altra sono anche “artefatti”. Dunque, Lara Croft, nonostante sia ormai vicina alla trentina¹⁶ e quindi la cameretta in cui abbiamo deciso di giocare all'inizio del paragrafo è ormai quella di un adulto, è allo stesso tempo giovanissima ed antichissima, frutto di una lunghissima catena di giochi e di modi di giocare che hanno attraversato la storia dell'umanità. L'aspetto più interessante è che in *The last revelations* questo concetto è esplicitato chiaramente come in nessuno degli altri giochi precedenti e successivi perché proprio qui abbiamo la possibilità di giocare a due dei più antichi giochi di cui abbiamo notizia, il *senet* e il gioco di Ur, rispettivamente risalenti alla Terza Dinastia (2700-2600 a.C.) e al V millennio a.C (Botermans et al. 1989: 22). Nel videogioco, infatti, viene proposto un gioco “ibrido” che unisce il *senet* alle regole (per quanto è stato possibile ricostruirle) e alla plancia del gioco di Ur (Donovan 2018: 20-23). In entrambi i casi, si tratta di antichissimi *boardgames*, cioè giochi da tavolo che sfruttano una

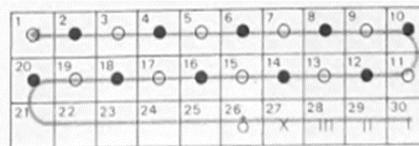


Figura 1. A destra, uno dei quattro *senet* ritrovati nella tomba di Tutankhamon, molto simile a quello che si può ammirare dipinto nella tomba di Nefertiti (1279-1213 a.C.). A sinistra schema del movimento bustrofedico delle pedine che accompagna tutta la durata della partita. Fonte: Botermans (1989: 17).

plancia e delle pedine, di cui abbiamo traccia attraverso i corredi funerari e le rappresentazioni pittoriche che, addirittura, ci hanno permesso di intuirne le regole e di ricostruirle, seppure

a grandi linee.

¹⁵ Cf. Tomasello (2005) e Wolf (2007).

¹⁶ Il primo capitolo della saga di Tomb Raider e, di conseguenza della prima apparizione della ricca avventuriera inglese, risale infatti al 1996 e questo la inserisce già tra le eroine del *retro-gaming*. Per un piano completo dal concept agli ultimi sviluppi della saga: <https://academic-accelerator.com/encyclopedia/tomb-raider> (consultato il 12/06/2024).

Il *senet*, per esempio, possiamo affermare con una certa sicurezza¹⁷ che fosse un gioco di percorso (*race game*): sfruttando una griglia di trenta caselle, due giocatori si affrontano per eliminare per primi le loro rispettive pedine (Staccioli 2008: 10-14). Il percorso da seguire, dopo aver tirato dei bastoncini al posto dei dadi, è bustrofedico, cioè “secondo l’andatura dei buoi”: prima da sinistra verso destra e poi da destra verso sinistra, a formare un serpente (v. *Figura 1*).

Il gioco di Ur, invece, è stato rinvenuto per la prima volta nel cimitero reale di Ur (da qui il suo nome), in Mesopotamia dall’archeologo inglese Leonard Woolley nel 1926: anche in questo caso siamo di fronte ad un gioco di percorso (v. *Figura 2*), in cui le pedine sono però animali (uccelli di vario tipo). I tentativi di ricostruzione delle regole sono stati molto più macchinosi e restano tuttora incerti a causa della presenza di pochi reperti esplicativi, nello specifico soltanto due tavolette in cuneiforme che definiscono oscuramente il gioco come “branco di cani”¹⁸, nonostante sia giocato con pedine di uccelli. Lo scopo della partita è affrontare l’avversario per giungere per primi al traguardo, facendosi guidare dal lancio di astragali di bue o di capra.

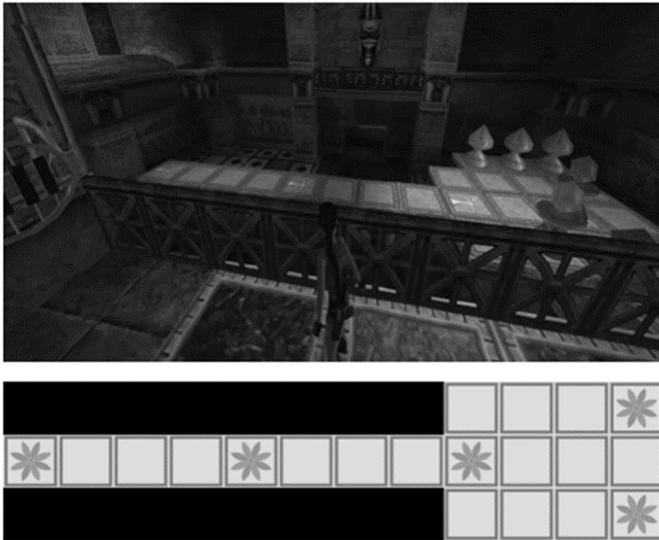


Figura 2. Sopra, uno screenshot del livello dieci di *The last revelations* che lascia intravedere il gioco del “*senet*”. Sotto, la scacchiera del gioco di Ur, da cui è stata chiaramente presa ispirazione per il videogioco. Le pedine, invece, sono più simili al *senet* storico. Fonte: Agents of Fandom, Wikipedia.

implicata la creazione di strumenti adatti a praticarlo e di un’astrazione maggiore rispetto al giocare, per esempio, ad acchiapparsi, come facciamo dalla notte dei tempi e come fanno gli

nonostante sia giocato con pedine di uccelli. Lo scopo della partita è affrontare l’avversario per giungere per primi al traguardo, facendosi guidare dal lancio di astragali di bue o di capra.

Ovviamente, Il *senet* e il gioco di Ur non sono i primi giochi in senso ampio di cui abbiamo traccia: infatti, fa notare il sociologo olandese Huizinga (1964: 17), «gli animali giocano proprio come gli umani» e, infatti, il gioco in quanto istinto ci caratterizza da sempre. Tuttavia, questi antichi giochi da tavolo sono l’indizio di un gioco diverso, in cui è

¹⁷ Gli studi per ricostruire, a partire dai reperti disponibili (corredi, pitture, frammenti di papiro, citazioni nel *Libro dei morti*), regole e scopo del *senet* sono stati diversi, dalle prime congetture dall’archeologo svizzero Gustave Jequier, passando per il collega tedesco Edgar B. Pusch fino alla versione più recente degli archeologi Timothy Kendall e Robert C. Bell (per altro inclusa nelle scatole dei *senet* ricostruiti che è possibile acquistare anche in rete. Per una comparazione dettagliata, cf. Botermans et al. (1989) e Grunfled (1976: 54).

¹⁸ Cf. Finkel (2007), Donovan (2018).

animali¹⁹. Questo non significa che i giochi di acchiappino e, in generale, i giochi tradizionali siano meno interessanti o abbiano meno implicazioni degli altri, anzi, avremo modo di analizzarli brevemente²⁰ per evidenziare alcune caratteristiche fondamentali dell'ampio significato di "gioco". Le scacchiere del *senet* e del gioco di Ur contengono simboli che stanno per qualcos'altro, che rimandano al viaggio del defunto nel mondo dei morti nel primo caso e nel secondo, forse, a pratiche divinatorie (Finkel 2007: 16). Il *senet* era per questo usato per insegnare ai bambini i concetti fondamentali del passaggio nell'aldilà (il termine egizio *senet* sta, appunto, per "passaggio"), tema fondamentale del Libro dei Morti²¹. Nel caso del gioco di Ur, invece, con meno certezza, è stata avanzata l'ipotesi di un utilizzo per la divinazione ma anche per imparare le costellazioni attraverso l'astrologia²².

È evidente che, da migliaia di anni, la sfida di far apprendere determinate conoscenze è stata affidata in parte al gioco. Perché non insegnare le costellazioni con una carta del cielo davanti o il Libro dei Morti una pillola di testo dopo l'altra? Perché, al netto della bravura dell'insegnante e della sua abilità di coinvolgimento dell'uditorio, è noioso. Il gioco, invece, è divertente, produce un certo *engagement* che ci fa avere voglia di continuare quell'attività. Ma questa non è la sua sola caratteristica: il gioco è libero, è in uno spazio altro da quello rigido e serio del lavoro, non è imposto da alcuna necessità fisica o morale, è un allontanarsi dalla vita "vera" per raggiungere una finalità tutta propria e concludersi con essa (Huizinga 1964: 26-30). Già da qui è possibile intuire una certa contraddizione che c'è tra un gioco in sé e il tentativo di forzare le sue dinamiche all'apprendimento scolastico. In questo caso, non ci troviamo davanti ad un'attività ludica in senso stretto perché non è davvero libero, è imposto da un determinato contesto e necessariamente da un adulto, mira a raggiungere obiettivi "interni" al mondo stesso (raggiungere delle conoscenze) e non si conclude in sé. Cos'è che dunque rimane del gioco in queste modalità *ludiformi*? Vaghi fantasmi: la possibilità di avere certe regole e meccaniche, l'estetica, punteggi e premi vari ed eventuali. Questi elementi non possono costituire completamente l'essenza del gioco innanzitutto perché sarebbe riduttivo e anche perché «giochi, linguaggio e realtà sociale possono coesistere con delle regole, ma non coincidono con esse» (Mosca 2010: 265).

¹⁹ Proprio il confronto con alcuni animali ha permesso di individuare le basi neurobiologiche dei meccanismi ludici (Cap. 1, sez. 1.2.2.).

²⁰ v. *infra*, p.15.

²¹ Cf. Staccioli (2008: 9-15), Botermans et al. (1989: 15-17), Piccione (1980).

²² Cf. Becker (2007).

L'idea esplicita di «trasferire le energie e gli entusiasmi che i bambini mostrano naturalmente per il gioco in apprendimento scolastico» (Staccioli 2008: 57) è di John Locke e ha influenzato la cosiddetta didattica ludica e i suoi maestri per i secoli successivi, per esempio con l'abate Enea Gaetano Milani che nel 1748 scrive che la sacra scrittura può essere imparata con la combinazione di giochi “da farsi in diverse caselle”. Anche in questo caso, si tratta solo della presa di coscienza di qualcosa che già avveniva in Grecia o a Roma quando i bambini rispondevano correttamente ad una domanda del maestro (spesso *plagosus*²³) e ricevevano in cambio degli aliossi da usare come dadi nei loro giochi. Oppure, ancora nel tardo Medioevo, quando alcune forme di gioco, soprattutto d'azzardo, vengono strettamente censurate mentre altre vengono concesse a patto che abbiano un fine cristiano o che possano essere trasformati “a tema” per trasmettere la dottrina religiosa (Staccioli 2008: 44)²⁴. Un ulteriore esempio, molto più recente, è il *Monopoly*, inventato nel 1903 da Elizabeth Magie con l'obiettivo di insegnare la teoria dell'imposta unica sui terreni dell'economista Henry George²⁵.

Ritornando ai nostri antichissimi giochi da tavolo, non possiamo essere certi che il *senet* o il gioco di Ur fossero sfruttati in questo modo, così come non possiamo dire che la nascita degli scacchi e dei suoi derivati in giro per il mondo (come lo *shogi* giapponese o lo *shantranj* arabo) avesse a che fare direttamente con l'addestramento strategico dell'élite militare dell'India del VI sec. d.C. L'antenato comune delle molteplici forme di scacchi è, infatti, *chaturanga* (in sanscrito *chatur*, quattro e *Anga*, parte, quindi “divisione in quattro parti”), un gioco di strategia in cui quattro armate di fanti, cavalli, elefanti, carri (oppure battelli) si affrontavano tra loro (Staccioli 2008: 43-55). Un gioco di strategia come *chaturanga* sviluppa le abilità spaziali, la memoria, insegna i rudimenti delle tattiche militari e, nella sua versione originale con il dado che regolava le mosse, costringe anche il giocatore più abile a confrontarsi con l'imprevedibilità

²³ Traducibile con “manesco”, è l'appellativo che Orazio dà al suo maestro, Orbilio Pupilio, che non risparmiava le vergate per far apprendere ai bambini la grammatica latina (Hor. Epistulae II, 70). Le punizioni corporali erano molto comuni nelle scuole antiche, a partire dai Sumeri, al punto che «tavolette scoperte di recente contengono descrizioni, un anno dopo l'altro, di infelici studenti e dei loro insegnanti, spesso seguite dalla frase “dopo di che mi ha preso a vergate”» (Wolf 2007: 45). Ad un premio “ludico”, non corrispondevano affatto la comprensione delle necessità dei bambini e dei loro bisogni.

²⁴ Approfondirò questa tematica nel Cap. 1, sez. 1.2.2., 1.2.3.

²⁵ Sul riconoscimento di Magie come autrice “dimenticata” del gioco, vedi anche la voce del National Women's History Museum: <https://www.womenshistory.org/articles/monopolys-lost-female-inventor> (consultato il 12/06/2024).

del caso²⁶. In questi casi, anche se può esserci un legame con un certo tipo di istruzione²⁷, è il gioco a parlare da sé: il giocatore, che sia un adulto o un bambino, impara qualcosa sulla guerra, sul Libro dei morti ma anche sulla competizione, il caso, la possibilità di fallire.

Imparare qualcosa sulla competizione, la collaborazione, il rapporto con gli altri è possibile anche attraverso giochi meno strutturati, i cosiddetti giochi tradizionali. È il caso del nascondino, della palla avvelenata, della campana (in infinite varianti, *Cielo e Inferno*, *Cerchio magico*, *Il mondo*, *Settimana Bolognese...*) o di giochi ormai dimenticati come *L'orso e il suo guardiano*. Questo è un antico gioco romano in cui un giocatore nel ruolo dell'orso viene difeso da un guardiano armato (con un bastoncino o una corda) che lo tiene per un guinzaglio e non deve mai lasciarlo andare, nonostante gli attacchi dei cacciatori. Il cacciatore che viene toccato dal guardiano fa fermare la partita e si trasforma nel nuovo orso, mentre il precedente diventa il suo guardiano. Giochi tradizionali come questo ci permettono di osservare diversi elementi: l'abilità fisica, l'assenza di ruoli fissi e immutabili preferendo, invece, l'immedesimazione in personaggi diversi, la competizione che non è divisione rigida tra un "noi" che prevale su un "loro" né l'unica alternativa, come ad esempio in *Palla seduti*. In questo gioco, ogni giocatore può decidere se passare la palla ad un altro (cooperazione) oppure tirare per colpirlo e renderlo "prigioniero" (opposizione)²⁸.

Alla luce di tutte queste considerazioni, per quanto brevi, possiamo ricavare alcuni cardini che andremo ad approfondire nei paragrafi successivi:

- a) Se l'attitudine a giocare è istintiva e Huizinga a tal proposito parla di *homo ludens*, "l'uomo che gioca", il gioco di per sé è un prodotto culturale. Questo fa in modo che possa evolversi in forme sempre diverse e culturalmente situate: ha legami con la religione, la guerra, l'esperienza che i suoi creatori hanno del mondo. Inoltre, ciò rende il gioco ibridabile tra le sue versioni, ed è possibile trovare un *senet* nel videogioco.
- b) Di conseguenza il gioco non è "neutro", trasmette messaggi attraverso le sue meccaniche e i ruoli che i giocatori possono assumere. Giochi competitivi spingeranno i partecipanti a desiderare di vincere per essere soddisfatto, giochi cooperativi lo

²⁶ Sull'impatto degli scacchi sulle abilità cognitive e le performance scolastiche acquisite con il gioco, sono state prodotte decine di studi. Interessanti sono, a titolo esemplificativo, Krawczyk, et al. (2011) e Hänggi, et al. (2014), studi sull'architettura cerebrale degli esperti di scacchi attraverso risonanza magnetica funzionale (fMRI) che evidenziano come il cervello degli scacchisti vada incontro a modifiche fisiologiche e a riorganizzazioni di aree visive e motorie. Sulle performance scolastiche molto materiale è stato prodotto sulla relazione tra matematica e scacchi ma sono stati indagati anche i miglioramenti nelle abilità linguistiche, come in Joseph et al. (2021).

²⁷ Bell (2018: 35) riporta l'interessante ipotesi per cui *Chaturanga* fosse collegato direttamente con l'addestramento militare delle nuove leve, come una sorta di *war simulator*.

²⁸ Cf. Staccioli (2008: 108).

costringeranno a formare alleanze e a dialogare coi pari; ruoli simmetrici diranno che entrambi i giocatori hanno le stesse possibilità iniziali, dissimmetrici che invece uno dovrà impegnarsi più dell'altro o che dovrà occuparsi di ricoprire un solo ruolo.

- c) Decidere di legare al gioco una conoscenza è sempre un'operazione ambivalente che lo afferma e lo nega: non è sbagliato di per sé rendere piacevole l'apprendimento ma bisogna chiedersi cosa stiamo trasmettendo assieme a quella conoscenza e se lo stiamo facendo nel modo giusto, in base ai nostri destinatari e al contesto in cui sono immersi. Soprattutto, mai sottovalutare quanto del gioco rimane ai giocatori semplicemente giocando.
- d) Il gioco si evolve e così si evolve chi vi partecipa: ad età diverse, corrispondono interessi e giochi diversi; possono esserci meccaniche che annoiano in generale agli esseri umani del 2024; infine, un giocatore che ha tanto giocato avrà i suoi personali modi di selezionare e addirittura di creare a sua volta delle meccaniche.

A questo punto, è utile, per avvicinarci anche di più ad una definizione per noi utile di gioco, confrontarsi con le parole che cercano di descriverlo e con ciò che accade tra noi e dentro di noi quando giochiamo. Usciamo dalla cameretta anni '90 e abbandoniamo per un po' *The last revelations*. Cambiamo gioco.

1.2. Le parole di un mondo complesso

Finora si è parlato di gioco senza mai definirlo: sulla scorta di Huizinga (1964: 57) abbiamo detto che ha delle regole, che si situa nel tempo e nello spazio, che è diverso dalla vita ordinaria e che, pur impegnandoci con sforzi talvolta intensi, ci dà un senso di piacere, ci diverte. Poi abbiamo fatto riferimento al fatto che può essere di generi diversi (di movimento, d'azzardo, di strategia, di abilità) e che può impiegare strumenti differenti, da una scacchiera di legno ad una console che lo porta in una dimensione completamente digitale. Non essere in grado di dare una definizione univoca del gioco non è casuale: ancora una volta, è il sociologo olandese Huizinga in *Homo ludens* a trovare il punto con chiarezza, notando che «l'astrazione di un concetto generale del gioco è avvenuta soltanto in un secondo tempo, mentre vi si trova *ab antiquo* la funzione corrispondente» e anche «non si trova una comune parola indoeuropea per il gioco» (Huizinga 1964: 56). Nei paragrafi che seguono vedremo nel dettaglio le parole che sono utili a definire l'accezione di gioco e di giocatore che più ci sarà utile ai fini della progettazione di *Babele*. Successivamente, guarderemo in breve ad alcune evidenze del rapporto tra gioco e

apprendimento da un punto di vista più ampio e discuteremo delle tensioni tra giochi, attività ludiformi (o *gamificate*) e *game-based learning*.

1.2.1. Storie, vertigini, esploratori

La definizione di gioco fornita, nonostante la consapevolezza di Huizinga della sua insufficienza (v. *supra*), ovviamente non è l'unica disponibile. Un'altra famosa e autorevole opinione è quella dello psicologo costruttivista Jean Piaget: il gioco è l'attività che il bambino sfrutta per esplorare il mondo e per costruire le strutture cognitive con cui riuscirà a dare significato alle sue esperienze successive. Esso è uno strumento di conoscenza, di manipolazione dell'ambiente e di interazione con quest'ultimo e l'altro e influisce sulla rappresentazione simbolica che il bambino ha di tutta la realtà (Piaget 1967: 93-95). In tempi molto più recenti e a partire da campi completamente diversi, Katie Salen ed Eric Zimmerman, due game designer ed esperti di nuovi media, nel loro libro *Rules of Play: Game Design Fundamentals* affermano che «A game is a system in which players engage in an artificial conflict defined by rules, that results in a quantifiable outcome» (Salen, Zimmerman 2004: 80). Più o meno sulla stessa linea ma più dettagliato, anche lo scrittore e direttore creativo di *Star Wars: Galaxies*, Raph Koster: «A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction» (Koster 2005: 34). Il dizionario dell'uso Devoto-Oli (Devoto Oli 2016: 1230) definisce il gioco, come primo significato, nei termini di «qualsiasi esercizio, singolo o collettivo, cui si dedichino bambini o adulti per passare tempo o svago o per ritemperare le energie fisiche e spirituali».

Sociologia, psicologia, game design, semantica sono solo alcuni dei campi in cui il concetto di gioco continua a generare ambiguità e tentativi di classificazione. Pur cercando di valorizzare l'interdisciplinarietà, una posizione che ritengo particolarmente interessante per questo lavoro è quella della linguistica, sia per i collegamenti che essa offre con il mondo della semiotica, sia perché *Babele* si inserirà in un contesto di potenziamento di abilità linguistiche. La prospettiva sarà quella di guardare al gioco come ad un "testo", con i suoi elementi di comunicazione e metacomunicazione (Staccioli 2008: 23) e, in senso esteso, come linguaggio produttivo, in grado di generare e trasmettere significati.

Dalle definizioni di gioco che ho citato sopra è possibile estrarre diverse parole chiave, le cosiddette componenti ludiche, che McGee (2013: 15-37) definisce come i sintagmi di

“grammatiche interne” di un campo semiotico, il gioco stesso. Classe 1948, James Paul McGee è un docente universitario e linguista americano: la sua idea di gioco era legata ai giochi di strada, agli sport e ai giochi da tavolo. In fin dei conti, niente di troppo distante dal *senet* o da *chaturanga*. Alla fine degli anni ‘90, una sera qualunque, Gee decise di sedersi accanto a suo figlio di sei anni mentre giocava ai videogiochi. Tutte le sue riflessioni successive sull’argomento, nello specifico proprio sul videogioco, in senso linguistico e semiotico, sono partite da quell’esperienza. Gee spiega sin dalle prime pagine di *What video games have to teach us about learning and literacy*²⁹, il lavoro che raccoglie le sue teorie sul gioco, cosa intenda con “campo semiotico”:

Quando parlo di campo semiotico intendo qualsiasi sistema di pratiche che ricorra a una o più modalità (come, per esempio, il linguaggio scritto e orale, le immagini, le equazioni i simboli, i suoni, i gesti, i grafici, gli artefatti ecc.) per comunicare diversi tipi di significati. Alcuni esempi di campi semiotici sono: la biologia cellulare, la pubblicità dell’alta moda, la critica letteraria postmoderna, gli sparattutto in prima persona, la teologia della Chiesa cattolica, la pittura moderna, l’ostetricia, la musica rap, l’etnologia e così via, in un elenco praticamente infinito, eterogeneo e in corso di modificazione (Gee 2013: 17).

Ciò significa che il gioco, esattamente come la biologia, si configura come una materia complessa e un linguaggio a cui bisogna essere *alfabetizzati*, esattamente come avviene per la scrittura e la lettura. Quali sono le lettere dell’alfabeto dei giochi e come possono interagire tra loro, costituendo la cosiddetta grammatica interna? Utilizzando la classificazione di Sales e Zimmerman (2004), specifichiamo innanzitutto che stiamo parlando di elementi del *game*, non del *play*, ovvero il generico comportamento ludico, ad esempio quello che può fare un bambino appallottolando un foglio di stagnola per farne una palla. Con *game* intendiamo invece un’attività più strutturata, che opera un’astrazione di una situazione reale (*abstraction of concepts and reality*) attraverso delle regole (*rules*) e delle meccaniche precise. Il giocatore, inoltre, si aspetta di soddisfare determinati obiettivi (*goals*) per ricevere un certo riscontro (*feedback*) all’interno di una storia debitamente costruita (*storytelling*). Dati questi ingredienti di base, è possibile arricchire il gioco attraverso elementi estetici e bilanciare gli sforzi del giocatore in base a livelli

²⁹ Pubblicato in italiano nel 2013 col titolo di *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale* (Gee 2013). In bibliografia preferirò indicare sempre l’edizione italiana, laddove esiste e sono riuscita a procurarmela.

che sfruttano sempre di più le sue abilità per mantenere alto il suo interesse (Kapp 2012: 29-50).

L'astrazione della realtà è funzionale ad eliminare parte della complessità che la caratterizza, in modo da rendere espliciti i rapporti di causa ed effetto e accorciare il tempo che il giocatore impiega nel capire il contesto in cui si trova. Questa semplificazione, strumentale alla "maneggevolezza" del gioco, è concretizzata nelle regole, che limitano le azioni del giocatore. Queste possono essere operazionali (spiegano elementi dell'azione di gioco, come "le carte rosse servono ad attaccare l'avversario"), costitutive (strutture formali di cui di solito solo i designer sono consapevoli, come la probabilità di vittoria dato certo mazzo di carte e il numero di turni), implicite o comportamentali (sappiamo che se perdiamo non possiamo urlare contro chi ci ha sconfitto), istruttive o didattiche, qualora ci fossero. Le meccaniche, invece, possono essere cooperative, competitive oppure, quando implicano l'eliminazione dell'altro per giungere all'obiettivo, conflittuali.

Nello studio delle meccaniche un contributo fondamentale è stato quello dell'antropologo e sociologo francese Roger Caillois che, nel suo saggio del 1967 *Les jeux et les hommes* (Caillois 1981), individua quattro ulteriori elementi che possono influenzare la competizione, la collaborazione o il conflitto e determinare anche la natura del gioco stesso³⁰. Il primo è l'*agon*, cioè la gara: due gruppi si scontrano per mostrare la loro superiorità sull'altro e non si può che desiderare di vincere. Il secondo è l'*alea*, il dado e quindi, per metonimia, il destino: più un gioco è casuale, più la sua riuscita è fuori dalle abilità reali dei giocatori. Il terzo è l'imitazione, *mimicry*:

è ciò che accade nei giochi di ruolo, un'imitazione totale in un personaggio inventato (come in *Dungeons & Dragons*, ad

Tabella 1 - Suddivisione dei giochi

	AGON (competizione)	ALEA (fortuna)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vertigine)
PAIDIA	corse combattimenti ecc. atletica	filastrocche per fare la conta testa o croce	imitazioni infantili giochi illusionistici bambola costumi vari maschera travestimento	roteare infantile giostra altalena valzer
chiasso agitazione fou-rire aquilone solitari cruciverba				
LUDUS	bozze biliardo scherma dama calcio scacchi competizioni sportive in genere		teatro arti dello spettacolo in generale	

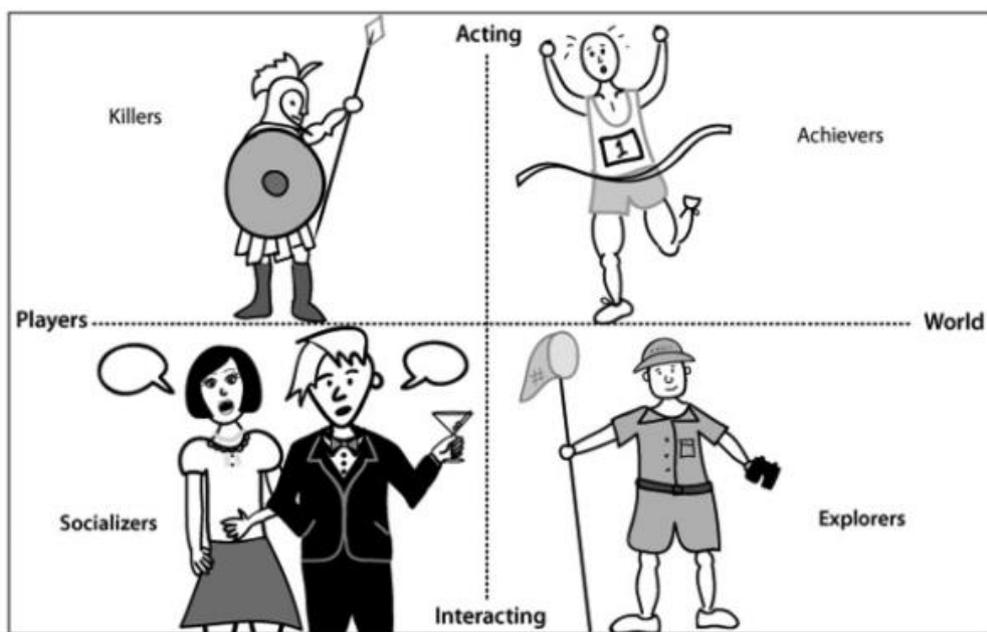
N.B. - In ogni colonna verticale, i giochi sono classificati — molto approssimativamente — in un ordine tale per cui l'elemento PAIDIA diminuisce costantemente, mentre aumenta proporzionalmente l'elemento LUDUS.

Figura 3. Schema della classificazione di Caillois. Fonte: Caillois (1981: 55).

³⁰ Cf. Kapp 2012 (138-140), Staccioli (2008: 88).

esempio). Infine, la vertigine o *ilinx*, lo stordimento e l'euforia che si ricerca attraverso giochi sempre più veloci oppure in grado di distorcere le nostre percezioni, come sperimentiamo in *The Elder Scrolls: Oblivion* quando la visuale si annebbia e vacilla dopo che il nostro personaggio ha ingerito grandi quantità di alcol. Sulla base della presenza di questi elementi, Caillois opera una divisione analoga tra *play* e *game* definendo un continuum tra *paidia*, cioè *play*, e *ludus* ovvero *game* (v. Figura 3).

Tornando ai nostri ingredienti ludici di base, anche gli obiettivi, la storia e il feedback che il giocatore si aspetta sono influenzati dalla classificazione di Caillois e dalle meccaniche collaborative o competitive che egli potrà avere con gli altri o col gioco stesso. Viceversa, certi



obiettivi e storie o alcuni riscontri generano una particolare sensazione. Se, per esempio, l'obiettivo del gioco è uscire da una casa infestata dai

Figura 4. Uno schema illustrato della classificazione di Bartle dei giocatori. Fonte: Kapp 2012: 137.

fantasmi sicuramente il giocatore dovrà immedesimarsi in una vittima (*mimicry*) ma ciò può causargli anche stordimento (*ilinx*). Per quanto riguarda i feedback, essi possiedono di per sé una forte carica emotiva ma, nel caso di un gioco di ruolo come *Pathfinder*, in cui il master dà un riscontro verbale immediato all'azione di un giocatore, questo potrebbe essere spinto a scegliere lo scontro (*agon*) con l'altro, di fatto selezionando una nuova dinamica nella partita in corso.

Se queste sono le lettere dell'alfabeto del gioco, punti fissi facilmente individuabili, non è così facile avere un'idea di come possano essere categorizzati, invece, i giocatori. Ovviamente, una classificazione di questo tipo non pretende di definire in poche linee le personalità complesse di chi si avvicina al gioco ma è intesa in chiave funzionale alla progettazione di una attività

ludica, che può aiutare a definirne meglio i destinatari e anche l'interazione con le componenti ludiche appena enunciate. Una proposta interessante e divenuta un classico nei *game studies*, è quella del *game researcher* britannico Richard Bartle (Kapp 2012: 130) che nel 1996 suddivise i giocatori, sulla base dell'osservazione dei loro comportamenti in giochi MUD e MMPORG³¹, in quattro tipi: *achievers*, *killers*, *socializers* ed *explorers* (v. *supra*, Figura 4).

Gli *achievers* sono i giocatori più orientati al raggiungimento degli obiettivi del gioco stesso: vogliono essere i primi in classifica, avere più punti, collezionare badge. Socializzare con gli altri giocatori per loro è solo una questione di mera utilità al raggiungimento dei loro scopi. Una meccanica di tipo competitivo soddisferà a pieno la sete di guadagni degli *achievers*. Nell'area diametralmente opposta troviamo i *socializers* (nella Figura 4 quadrante in basso a sinistra) che si trovano molto più a loro agio con meccaniche collaborative e fanno delle alleanze con gli altri delle vere e proprie amicizie. Questo tipo di giocatore vede l'attività di gioco come una scusa per creare legami e trovare persone interessanti con cui condividere bei momenti, a prescindere dalla posizione nelle classifiche. È come se i *socializers* fossero su un piano diverso da quello del gioco in senso stretto, le cui meccaniche smettono di contare in favore della connessione con l'altro.

Questa “testa fra le nuvole” è un tratto che condividono con gli *explorers*, i giocatori che vogliono appunto *esplorare* il gioco, scoprendone ambienti, possibilità e limiti: non è importante guadagnare punti ma godersi il viaggio nella storia, dilatandone i tempi e gli spazi per soddisfare la propria curiosità. Infine, ci sono i *killers*, gli agenti dell'entropia: il loro scopo è rimanere nel gioco, come gli *achievers*, ma per distruggerlo. I *killers* seminano caos, recando disturbo agli altri e con il preciso scopo di far finire il gioco al più presto e nel modo più violento possibile. Tutti e quattro i tipi di giocatori si muovono in un continuum tra agire (*acting*) e interagire (*interacting*) ma anche tra focalizzare l'attenzione sui *players* o sul *world*, il mondo di gioco (Bartle 1996: 6-10). Un altro aspetto rilevante della classificazione di Bartle è costituito dalle sue osservazioni sull'interazione dei tipi di giocatore tra di loro nei MUD e alle possibilità di aumentare la loro giocabilità bilanciando il numero di *players* di ciascuna categoria (Bartle 1996: 12-23). Per esempio, emerge che gli *explorers* tollerano molto bene gli *achievers*, pur credendo che «there's more to life than pursuing meaningless goals» (Bartle 1996:

³¹ Rispettivamente “multi-user dungeon game” e “massively multiplayer online role-playing game”. Si tratta di due generi di videogiochi in cui il giocatore si immerge in avventure fantasy nello stile *Dungeons and Dragons* collegandosi agli altri tramite internet. Nel primo caso, si tratta di giochi completamente testuali, mentre nel secondo l'esperienza è anche accompagnata da un'interfaccia grafica. Cf. Bartle (2010); Cambi, Staccioli (2007:184).

14). Oppure, ancora, che i *killers* uccidono per primi gli *achievers*, sia perché spesso hanno un equipaggiamento migliore (d'altronde, collezionano di tutto), sia perché rappresentano coloro che giocano al gioco rispettando la sua struttura più di qualsiasi altro tipo di *player*.

Con la classificazione di Bartle non solo abbiamo completato la morfologia del gioco ma possiamo anche fare il passo successivo: porre un focus sull'interazione delle parti, la sintassi e dunque sulla grammatica interna del gioco, riprendendo l'ipotesi di Chomsky di una sintassi che coincide con la competenza del parlante e quindi con la grammatica. Gee (2013: 20) sottolinea che un certo tipo di istruzione implica intrinsecamente la trasmissione di uno stile di apprendimento oltre che di un set specifico di conoscenze più o meno approfondite. Il campo semiotico del gioco non fa eccezione: tutti gli ingredienti ludici di cui finora abbiamo parlato creano una fitta rete di azioni, reazioni, stimoli, problemi che il giocatore è chiamato ad affrontare, sviluppando determinate competenze o *literacies* e determinati principi di apprendimento³². Ciò è possibile anche grazie all'interazione tra identità reale e virtuale che possiamo sperimentare mentre giochiamo (Gee 2013: 42-47): ogni volta che nei panni di un personaggio affrontiamo il viaggio dell'eroe³³, qualcosa dentro di noi vive la medesima avventura (Kapp 2012: 98-102). Sperimentare un vissuto in una realtà che non esiste è possibile grazie ad una zona di confine tra l'identità virtuale e quella reale, definita da Gee come identità *proiettiva*: essa consiste «delle rappresentazioni, dei significati e dei caratteri selezionati che dall'identità reale vengono trasportati in quella fittizia» (Argenton, Triberti 2013: 25).

Di conseguenza, che il gioco ci stimoli alla competizione o alla collaborazione, che siamo naturalmente portati all'esplorazione o al raggiungimento degli obiettivi (*explorer* o *achiever*?), che ci sia una storia anziché un'altra e così via ha un effetto sull'identità reale oltre che sulla virtuale³⁴. In *Babele* il punto sta nel riconoscere e saper sfruttare questi principi in una classe reale, fatta di adolescenti che non solo sono poco alfabetizzati a guardare alle grammatiche interne dei giochi ma anche poco consapevoli di ciò che diventano mentre le esperiscono. Attraverso l'esperienza incarnata del gioco, si può sviluppare il pensiero critico come «la capacità di pensare ai campi semiotici come a spazi progettati per manovrarci (usando questo termine

³² Il linguista ne individua almeno trentasei nel corso della trattazione. Faremo riferimento solo ad alcuni nel Cap. 1, sez. 1.4.

³³ L'espressione "viaggio dell'eroe" è dello sceneggiatore hollywoodiano Christopher Vogler (1992) e indica una struttura narrativa molto utilizzata nel cinema e nella letteratura in cui il protagonista attraversa dodici tappe precise, dalla "chiamata dal mondo ordinario" fino al "ritorno con l'elisir". Le narrazioni non contengono necessariamente tutti questi elementi ma è possibile comunque trovarne traccia al loro interno anche da un punto di vista interculturale. È il cosiddetto "inconscio collettivo" di Jung (1977), fonte del lavoro di Vogler stesso, assieme al lavoro di Campbell sui miti (1984).

³⁴ Cf. Cap. 1, sez. 1.1., Staccioli (2008: 23-25).

senza connotazioni negative) in un certo modo e che noi, a nostra volta, possiamo manipolare in un certo modo» (Gee 2013: 31).

1.2.2. Perché abbiamo bisogno di giocare per apprendere

Nel discorso che finora abbiamo condotto, siamo ritornati più volte sulla capacità dei giochi di trasmettere significati e, di conseguenza, di supportare, con le loro caratteristiche certi tipi di apprendimento. Ma qual è il ruolo del gioco e quali evidenze abbiamo dell'impatto positivo che esso può avere nel processo di apprendimento? Per rispondere a questa domanda, mossa dalla necessità di creare un'attività di gioco all'interno di un contesto scolastico, ritengo utile una breve incursione nel campo delle neuroscienze e della psicologia. In precedenza,³⁵ ho definito l'attitudine a giocare come un istinto: l'intuizione è di Huizinga che, però, sin dalle prime pagine di *Homo ludens* si dichiara lontano dalle interpretazioni scientifiche sull'argomento perché «[...]s'appigliano immediatamente al gioco con le misure della scienza sperimentale, senza fare dapprima la necessaria attenzione alla qualità profondamente estetica del gioco» (Huizinga 1964: 19).

Il gioco è certamente estetica, cultura, storia. Utilizzarlo in un contesto didattico, però, pone educatori ed insegnanti di fronte all'urgenza di chiedersi da un lato i motivi di questa pratica e dall'altro i suoi effetti nel contesto classe. È inevitabile che, in questa prospettiva, si parli del gioco anche nell'ottica di strumento e si riduca in parte la sua natura a una «data utilità», sempre per citare un contrariato ma poco pragmatico Huizinga (1964: 19). Il contesto concreto della scuola, infatti, ci impone di confrontarci sulle pratiche, un mondo fisico che fa della didattica anche un campo di «specifiche evidenze empiriche» e «suggerimenti scientificamente fondati» (D'Aguanno 2019: 88).

L'attività di gioco è sostenuta da un complesso meccanismo neurobiologico che coinvolge la corteccia frontale, entorinale, temporale-inferiore e anche l'amigdala, aree che si occupano rispettivamente della socialità e dell'attenzione, della comunicazione con l'ippocampo e la neo-corteccia (di fatto, un'area di interfaccia e di comunicazione), dell'integrazione dei feedback motori e sensoriali con la memoria e della gestione delle emozioni (Standring 2017: 726). Condividiamo queste strutture con molti mammiferi, come i felini, i cani ed i topi e questo ci ha permesso di studiarle a fondo. È tuttavia interessante notare che, come evidenziano i

³⁵ Cf. Cap. 1, sez. 1.1.

neuroscienziati Sergio e Vivien Pellis, i topi decorticati, privati cioè di una parte della corteccia cerebrale, sono in grado di continuare a manifestare comportamenti ludici (Pellis 2013: 87-89). Sembrerebbe che l'origine del gioco, potremmo dire l'area ludica del cervello, sia perciò un'altra, nello specifico in una struttura dell'ipotalamo chiamata *nucleo accumbens*:

Circuits coursing through the hypothalamus and connecting to the nucleus accumbens are particularly important in generating motivation to engage in particular kinds of behavior. This input to the nucleus accumbens involves the neurotransmitter dopamine, and constitutes a major part of the brain's reward system. It is the stimulation of this area, by increasing the release of dopamine, that leads to an increased desire to engage in a particular activity such as sex or eating (Pellis 2013: 237).

Il cibo e l'attività sessuale sono associati alle funzioni fondamentali per la nostra specie così come quelle di altri animali, cioè alimentarci e riprodurci che stimolano i recettori della dopamina nel nucleo accumbens. Il gioco si comporta in maniera analoga: più produciamo dopamina, più abbiamo voglia di giocare e ne produciamo ancora di più quando giochiamo con gli altri, sfruttando le capacità sociali della corteccia frontale (Trezza et al. 2010). Gli esperimenti condotti dai Pellis e da Viviana Trezza sui ratti sono suffragati anche da risonanze magnetiche funzionali su cervelli umani che evidenziano il ruolo del nucleo accumbens durante l'attività di gioco e l'effetto positivo che esso può avere nel diminuire lo stress e il dolore (Ullán et al. 2014; Ernst et al. 2010).

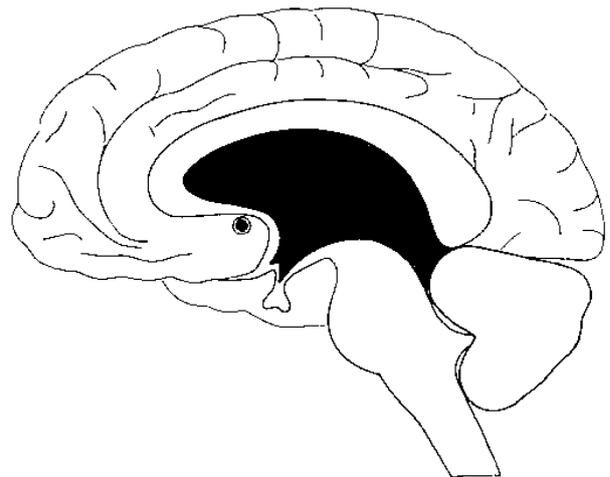


Figura 5. Posizionamento del nucleo accumbens nel cervello (pallino nero). Fonte: *Neuroscientifically Challenged*.

Nonostante possa sembrare un discorso troppo tecnico per chi lavora nel mondo della scuola, essere consapevoli di questi meccanismi è parte di una pianificazione efficace di un'attività di gioco nonché uno dei motivi per scegliere di farlo. Inoltre, è utile anche in termini di accessibilità del progetto stesso: penso, ad esempio, agli studenti e alle studentesse neurodivergenti³⁶.

³⁶ Il termine neurodivergenza (in inglese *neurodiversity*) è stato coniato nel 1999 dalla sociologa statunitense Judy Singer (1999) per indicare tutte quelle menti che funzionano in modo diverso (dal punto di vista del comportamento, delle relazioni sociali e dell'elaborazione delle informazioni) rispetto alla "norma" o neurotipicità. Nelle neurodivergenze più comuni figurano l'autismo, l'ADHD ma anche la sindrome di Tourette, la disprassia, la

Nel caso dell'autismo, ad esempio, giochi che implicano un alto grado di finzione (e quindi di fantasia) possono risultare molto poco coinvolgenti. Una delle cause è proprio la scarsa comunicazione tra il nucleo accumbens con le altre vie lunghe di trasmissione all'interno del cervello e quindi l'enorme difficoltà ad integrare tra loro le diverse informazioni sensoriali, il linguaggio e gli stimoli sociali (Posar, Visconti 2022: 10). Tuttavia, anche i bambini autistici, se abituati sin da piccoli all'interazione nei giochi simbolici o di finzione, possono riuscire ad entrare in questo mondo e ad interagire con gli altri, pur mancando, in misura variabile di creatività e immaginazione (Wolfberg 2009). Dunque, in questi casi sarà necessario prevedere un'attività che sia meno basata sulla pura creatività e con meccaniche più prevedibili.

Una conseguenza importante del rilascio di dopamina nel gioco e, quindi, del piacere percepito mentre vi ci dedichiamo è l'impatto che può avere sulle nostre motivazioni: qui, c'è il fascino maggiore che può esserci per un insegnante nella scelta di attività ludiche per la propria classe. Il concetto di motivazione è stato analizzato dalla psicologia sotto molteplici punti di vista, a partire dagli anni '50 da Abraham Maslow. Secondo Maslow, le motivazioni sono spinte interiori che ci portano ad agire in risposta a determinati bisogni, da quelli più elementari come nutrirsi, a quelli più complessi e sfaccettati (la cosiddetta "piramide della motivazione"). Le motivazioni possono poi essere suddivise tra intrinseche ed estrinseche: le prime rispondono a spinte individuali, come la curiosità e richiedono la libertà di scelta, l'imprevedibilità dei risultati, la presenza di possibilità inaspettate; le seconde, invece, si basano su fattori esterni, come un premio, il denaro, l'ammirazione degli altri (Kapp 2012: 52-53). Ad essere fondamentali per l'apprendimento sono le motivazioni intrinseche. A sottolineare questo collegamento tra i due sono stati soprattutto gli psicologi John Dewey, sottolineando l'importanza dell'*agency* del bambino nel processo educativo e la possibilità di imparare facendo in ottica costruttivista³⁷ (*learning by doing*), e Jerome Bruner, con il concetto di apprendimento attivo³⁸. Se la conoscenza diventa una ricerca mossa dalla curiosità e, quindi, un fatto di motivazione intrinseca, si genera un apprendimento profondo, duraturo e significativo. Gee (2013: 77) va ancora oltre, definendo il cosiddetto ciclo "esplora-ipotizza-esplora di nuovo": nel gioco sperimentiamo un tipo di apprendimento fortemente esperienziale (incarnato e situato) che, facendoci sentire

discalculia, la sindrome di Down, l'epilessia e le malattie mentali croniche come il disturbo bipolare, il disturbo ossessivo-compulsivo, il disturbo borderline di personalità, l'ansia e la depressione. Nella scuola italiana le persone neurodivergenti sono tutelate da una precisa programmazione didattica (PDP, PEI e PAI) e da strumenti di supporto (tra cui educatori e insegnanti di sostegno). Da un punto di vista meramente statistico, nell'a.s. 2021/2022 si è registrato un aumento del 23% della loro presenza nelle scuole. Cf. pag. 7 del report Istat del 2/12/22: <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf> (consultato il 12/06/2024).

³⁷ Cf. Dewey (1949) e Cignetti et al. (2022): 23.

³⁸ Cf. Bruner (2004).

protagonisti delle nostre scelte, ci fa sentire liberi di esplorare, fare le nostre ipotesi, verificarle e nel caso sperimentarle di nuovo. In un tale processo è evidente che il ruolo dell'errore è quello di essere parte del processo: Se spesso la scuola «stigmatizes failure» (Bell 2018: 36), nel gioco il fallimento è uno passo come un altro verso l'obiettivo finale. Questo contribuisce molto ad abbassare lo stato di ansia degli studenti che, quando è alto, crea un ambiente ostile all'apprendimento (Gualdaroni 2021).

Il gioco è quindi un mezzo potentissimo di stimolo per la motivazione intrinseca: è libero, è sfidante, influisce positivamente sullo stato emotivo e rende il giocatore protagonista di una ricerca avventurosa e interessante attraverso tutti gli elementi che lo caratterizzano e le corde che può toccare nei “tipi” di giocatori (vedi *supra*, sez. 1.2.1). A sistematizzare questo rapporto tra il gioco, la motivazione interna e l'apprendimento sono intervenuti anche gli studi di Malone, Keller e Lepper. Keller (1987) ha teorizzato il cosiddetto modello *ARCS* (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*), per cui sono sottolineati gli elementi che nel giocatore devono essere stimolati per aumentare la sua motivazione intrinseca e avere un impatto sul suo apprendimento. Malone (1981) e Lepper (1988), invece, hanno cercato, basandosi sull'analisi di un'ampia varietà di giochi, di individuare quali caratteristiche agissero sulle motivazioni intrinseche nell'apprendimento: tra queste, il senso di sfida, la curiosità, il senso di controllo sulla propria attività e la contestualizzazione ben costruita del gioco stesso. Un'altra teoria che trasversalmente tocca tutti questi punti è quella dello psicologo ungherese Mihály Csíkszentmihályi che, interrogandosi sulle origini del profondo coinvolgimento che gli artisti sentono quando si dedicano al proprio lavoro, ha elaborato il concetto di *flow*. Letteralmente il “flusso”, si tratta di uno stato psichico di totale concentrazione su un'attività, anche per lunghi periodi di tempo, che ci dà un senso di benessere prolungato. Possiamo affermare senza troppi indugi che «il gioco e di conseguenza il videogioco sono contesti particolarmente in grado di favorire il nostro ingresso nello stato di flow» (Argenton, Triberti 2013: 76). Ma attenzione, anche qui non tutti i giochi sono in grado di farci entrare in uno stato di flusso: è importante che siano proporzionati alle nostre abilità ma anche sfidanti (qui tornano anche i risultati le analisi di Malone e Lepper), in modo che non sperimentiamo né la noia, né l'ansia da prestazione.

Approfonditi i collegamenti tra piacere, motivazione e gioco resta ancora insoluto il cortocircuito che si crea tra gioco e attività ludiformi, di cui abbiamo iniziato a parlare nella sez. 1.1., a proposito degli intenti di John Locke nel trasferire l'*engagement* derivante dal giocare nelle faticose attività scolastiche. Le domande a cui cercare di dare una risposta, quindi, sono: come

può il gioco entrare in classe? Cosa si perde del concetto di gioco in sé e cosa invece possiamo salvare?

1.2.3. *Gamification, game-based learning, serious-game*

Il critico videoludico Matteo Lupetti, in un articolo dal titolo *Gamificando non si impara* edito dalla rivista *menelique* (2020: 84-93), afferma che «la gamification dell'istruzione vuole catturare l'attenzione degli alunni per aumentarne la produttività e la disciplina, ma questi non sono elementi essenziali del gioco, bensì del capitalismo». La frase di Lupetti può sembrare un'iperbole ma racchiude l'essenza di ciò che si spera di ottenere, anche in classe, con l'utilizzo della *gamification*. La *gamification* è l'inserimento di componenti ludiche in un'attività che ludica non è e abbiamo visto che le origini di questa pratica si perdono nella notte dei tempi. Oggi, è diffusa sia nell'ambito strettamente aziendale (per esempio in Cisco e IBM)³⁹ per migliorare le prestazioni dei dipendenti sia nel marketing, per esempio nell'accumulo di punti nelle carte socio dei supermercati allo scopo di fidelizzare il cliente. Si tratta a tutti gli effetti di un prestito dal gioco di meccaniche competitive, senza storytelling, finalizzate all'ottenimento di un premio in cambio del proprio denaro o di una prestazione. Non solo il giocatore è un consumatore passivo ma non sta neanche consapevolmente imparando qualcosa né sull'azienda né sul marketing, lo sta invece subendo in cambio di rinforzi positivi. La teoria psicologica sottostante che spiega questo meccanismo è il comportamentismo e nello specifico il condizionamento operante dello psicologo americano Skinner (Kapp 2012: 59-63), teorizzato a partire da esperimenti condotti su piccioni e ratti. Il passo successivo, tenendo conto delle conseguenze dell'applicazione del comportamentismo skinneriano, è il seguente:

Il problema più spesso individuato è che nella gamification vengono messe al centro motivazioni estrinseche, cioè motivazioni imposte dall'esterno a chi gioca, come ricompense e pressioni sociali, a scapito delle motivazioni intrinseche, cioè a quello che vogliamo fare in base alle nostre esperienze personali, ai nostri gusti, ai nostri sogni. La ricompensa attiva il rilascio di un neurotrasmettitore, la dopamina, dandoci una sensazione di piacere che continueremo a cercare e che ha un ruolo nello sviluppo delle dipendenze. Visti così, i videogiochi tratterebbero le persone come ratti da laboratorio che

³⁹ Cf. Kapp (2012: 19).

ricevono un premio ogni volta che compiono l'azione corretta e una scossa elettrica ogni volta che sbagliano (Lupetti 2020: 89).

Soprattutto quando parliamo del contesto scolastico, come nel caso di *Babele*, non possiamo correre il rischio che l'apprendimento si appiattisca ad un "addestramento" acritico degli studenti, sia perché addestramento non è educazione, sia perché verremmo meno, in particolare, alla responsabilità nell'educazione alla cittadinanza (Rivoltella 2017: 5). L'apprendimento di qualità, cioè sviluppare non solo conoscenza ma consapevolezza dei campi semiotici che ci circondano, con lo scopo di liberarsi dall'influsso che essi hanno su di noi e di generare attivamente significati, non può essere fondato in gran parte sulle motivazioni estrinseche e sul condizionamento (Kapp 2012: 52-53).

Quindi, tutti i tentativi di indorare l'amara pillola scolastica sono solo truffe foriere di messaggi dannosi? Innanzitutto, il solo fatto di introdurre elementi ludici nella didattica non è per forza indice di innovazione e di reale interesse nei confronti dei bisogni educativi degli studenti. Come i maestri sumeri o latini restavano fermi sostenitori di una certa pedagogia nera⁴⁰ nonostante regalassero agli alunni dadi da gioco, si può restare degli insegnanti tradizionalisti o completamente ignoranti in fatto di giochi pur sfruttandone delle caratteristiche (Ligabue 2020). Il primo passo per evitare "indorature" inutili o dannose è quindi quello di informarsi, cercare di afferrare quanto più possibile sulla complessa cultura del gioco: il modo migliore per farlo, come ha potuto constatare Gee stesso, è giocare. In questo modo è possibile mettere un freno all'allettante tentazione di sfruttare i benefici dell'attività di gioco incanalandoli nelle materie scolastiche perché avremo ben compreso che il gioco è una cultura, un campo semiotico da imparare quanto qualsiasi altra materia scolastica. Se a questo punto ancora ne siamo affascinati, chiediamoci cosa possiamo fare perché il gioco possa parlarci, trasmettere da sé dei messaggi e quali messaggi vorremmo condividere con gli studenti.

Il secondo passo, poi, è tenere bene a mente chi sono questi studenti: si tratta di bambini o di adolescenti? Se giocano, cosa giocano? Se giocano, cosa fanno del gioco? Se non giocassero, cosa potrebbero voler sapere sul gioco? Nella risposta a queste domande è evidente che al centro non c'è il fascino utilitarista di voler ricreare lo stato di *flow*⁴¹ nella propria materia scolastica ma le persone e il gioco in quanto tali. È l'approccio del *game-based learning* cioè

⁴⁰ Il termine è stato coniato dalla sociologa e scienziata dell'educazione Katharina Rutschky. L'espressione si riferisce a tutte quelle pratiche violente, spesso molto radicate nella nostra cultura, che accompagnano la crescita dei bambini, con il fine ultimo di addestrarli all'obbedienza all'autorità. Cf. Rutschky (2015).

⁴¹ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.2.

dell'apprendimento che si genera dalla stessa frequentazione dei giochi, dalle ore passate con loro. Il breve viaggio che abbiamo fatti nel sezionare l'"alfabeto" ludico e la sua storia lo ha dimostrato: giocare significa entrare in relazione con la competizione, la vertigine, l'imitazione, la collaborazione, entrando in una specie di "cerchio magico" (Argenton, Triberti 2013: 77), una realtà sospesa in cui sperimentiamo di essere in un altro luogo e in un altro tempo. L'esperienza che facciamo all'interno del mondo ludico lascia delle tracce su di noi perché tendiamo all'identificazione⁴²; essa ci può in un certo senso "educare" già attraverso tutti i significati che più o meno implicitamente ci trasmette. D'altronde, guardando ad un campo altrettanto antico, la letteratura si impara dall'incontro con le opere e gli autori, non direttamente dalla critica letteraria e più leggiamo, più diventiamo consapevoli degli artifici della narrativa e della poesia.

Per sfruttare le possibilità del *game-based learning*, sin dagli anni '70 sono state sviluppate soluzioni di *eduntainment* (termine che fonde le parole di *education* ed *entertainment*): il primo caso fu quello di *The Oregon Trail*, videogioco che simula il viaggio e la vita di un gruppo di coloni verso le terre dell'Oregon. Lo scopo degli sviluppatori, un insegnante di storia e due di matematica, era quello di coinvolgere e rendere più concreta agli occhi degli studenti una parte fondamentale della storia americana (Argenton, Triberti 2013: 134-137). Da allora le proposte si sono moltiplicate, per esempio con la costruzione di simulatori (per gli aerei, uno dei più famosi e giunto ormai all'edizione 2020 è *Microsoft Flight Simulator*) ma anche nell'utilizzo di giochi come le fortunate serie di *Age of Empires* e *Assassins' Creed* per lo studio della storia o *Civilization* per lo studio delle interrelazioni tra geografia, economia e politica.

A partire dall'ampliamento del concetto dell'*eduntainment* verso il significato di termine ombrello per tutte le possibilità di apprendimento nel campo dell'educazione permanente, è stato possibile assegnare ad alcuni giochi l'etichetta di *serious-game*. I "giochi seri" sono giochi a tutti gli effetti da cui è possibile trarre informazioni importanti su campi anche molto complessi come la medicina o la musica e viverli in prima persona, seguendo un approccio costruttivista⁴³. È il caso di *Cardiac Arrest!*, un simulatore per giovani medici che si ritrovano a soccorrere pazienti dopo un attacco cardiaco o *SPARX* che aiuta gli adolescenti a fronteggiare stati e tendenze depressive oppure ancora di *Electroplankton*, che permette al giocatore di imparare la composizione musicale (Argenton e Triberti 2013: 143-150). Nei *serious-game* convergono tutte le caratteristiche del gioco come medium e le teorie psicologiche a cui finora abbiamo accennato, configurandoli *de facto* come prodotti complessi. Questa complessità ha spinto

⁴² Cf. Gee (2013: 42-47) e Argenton, Triberti (2013: 34-40).

⁴³ Cf. Dewey (1965).

anche a diverse ricerche per valutarne i benefici: Edery e Mollick (2009) osservano che a partire da un *serious-game* per lo sviluppo delle capacità di leadership (*Virtual Leader*) non solo i partecipanti sentono di aver migliorato le proprie abilità ma c'è stato un incremento oggettivo del 22% dei lavori conclusi con successo; molti *serious-game* sono stati efficaci nel trattamento di alcuni sintomi dell'ADHD e nella sua diagnosi (Zheng et al. 2021; Crepaldi et al. 2017).

In realtà, esistono diversi studi rispetto all'utilizzo anche di tecniche di *gamification*: alcuni che sostanzialmente ne riconoscono il valore, altri che ne sottolineano l'irrilevanza ai fini di un apprendimento significativo. Nel primo caso rientrano le pubblicazioni analizzate da Kapp (2012: 77-79): si tratta di studi che il 1992 e il 2011 i cui risultati sono stati oggetto di una metanalisi qualitativa in diversi momenti, da ben quattro studiosi differenti, Wolfe (1997), Hays (2005), Vogel (2006) e Ke (2009). Da queste analisi qualitative è emerso che sicuramente la *gamification* ha un impatto positivo sulla motivazione ma che non è utile a migliorare le performance in tutti i campi in cui è applicata (Hays 2005). Tuttavia, nei corpora di esperimenti pratici che sono stati presi in considerazione dagli studi originali e, di conseguenza, nella metanalisi successiva, come *gamification* erano considerati anche casi di *game-based learning*. Questa frammentazione del campione genera una gran confusione (Ke 2009) che non permette di avere interpretazioni univoche di quanto è accaduto in termini di miglioramento nell'esperienza di apprendimento nei vari casi studio. Anche gli studi esaminati dalla categoria dei detrattori della *gamification*⁴⁴ risente degli stessi vizi statistici (frammentazione del campione, corpora troppo ridotti, assenza di criteri condivisi nella selezione dei casi studio): in una situazione simile, è facile concedersi, in base alla necessità di turno, concedersi ad un allettante *cherry-picking* di articoli accademici.

Se i dati, per vizio formale, non possono essere affidabili, il punto che ritengo allora fondamentale e su cui siamo ritornati più volte, è l'approccio, l'idea di fondo: ritengo poco utile utilizzare tecniche di *gamification* perché non è gioco. Non riconosce dignità ad un campo semiotico ed un prodotto culturale che tanto ha da dire di per sé, senza che venga ridotto al suo scheletro semplificato per un utilizzo biicamente strumentale. Il gioco può entrare in classe con le proprie gambe e può farlo in veste analogica o digitale. Sulla base dei principi di apprendimento individuati da Gee (2013: 189-193), è però anche necessario che ci sia tutto un terreno preparatorio ad un'esperienza ludica: infatti, l'alfabetizzazione ludica è necessaria ai docenti quanto ai discenti, sulla base di un percorso basato sul confronto (scambio di *feedback*) e sulla riflessione

⁴⁴ Cf. Lupetti (2020: 91-92).

critica al termine (*debriefing*)⁴⁵. Gli insegnanti vanno coinvolti in modo che sappiano scegliere consapevolmente e flessibilmente se e come integrare il gioco nella loro materia. Solo l'insegnante, infatti, può sapere quali sono le necessità didattiche e educative delle ragazze e dei ragazzi che ha di fronte e le sfumature del proprio campo disciplinare per poter creare un'esperienza significativa. Il gioco deve essere una scelta ragionata, nell'ottica di creare un apprendimento critico, continuo, progressivo, intertestuale e intermodale⁴⁶. Gamificando non si impara, ma giocando sicuramente sì e questa è una motivazione molto forte per decidere di introdurlo nell'attività didattica.

1.3. Il gioco come catalizzatore della rimediazione

Finora abbiamo parlato dei giochi dal punto di vista della loro grammatica interna, facendo solo dei brevi accenni a cosa accade fuori, in quelle che Gee definisce grammatiche esterne (Gee 2013: 31). Il gioco ha sempre creato comunità e cultura intorno a sé⁴⁷ ma, nel momento in cui nella veste di videogioco è entrato nella lunga lista dei media digitali, questa comunità si è allargata in modi significativi. Attraverso internet, infatti, è non solo più facile reperire i giochi stessi (anche ad un prezzo minore, per una maggiore diffusione) ma è possibile mettersi in contatto con centinaia di persone lontanissime tra loro con cui possiamo scambiare idee, *cheats* e anche momenti di gioco stesso, attraverso il multiplayer online. Con grammatica esterna intendiamo tutto questo: una comunità non legata a confini fisico-geografici che è caratterizzata, sulla scorta di quanto già affermato dal filosofo francese Pierre Lèvy (2002: 34), da un sapere e un'intelligenza condivisa. In altri termini, le grammatiche esterne coincidono con le culture partecipative del sociologo ed esperto di media americano Henry Jenkins (2007). Nelle culture partecipative le persone parlano dei media che consumano sfruttando i canali social, le piattaforme specializzate, la messaggistica istantanea, creando una comunità di conoscenza anche molto specializzata che si basa su saperi "certificati" dalla revisione tra pari (2007: 3-40). Il gioco entra pienamente, quanto il cinema e la serialità televisiva, negli argomenti di discussione di queste comunità ricevendo e delineando nuove pratiche culturali, in cui la differenza tra *online* e *offline* è sempre meno marcata. Siamo costantemente immersi in una densa «marmellata

⁴⁵ Kapp (2012: 259).

⁴⁶ Cf. Gee (2023), Barr (2019).

⁴⁷ Ed è a sua volta un prodotto culturale, cf. Cap. 1, sez. 1.1.

comunicativa» (Manfreda 2019: 331) nella quale i media convergono tutti insieme⁴⁸, una marmellata che non è possibile ignorare perchè parte integrante della nostra cultura. I media digitali hanno delineato nuove pratiche culturali e, di conseguenza, abbiamo bisogno di «garantire ad ogni cittadino il possesso di quelle capacità sociali fondamentali e di quelle competenze culturali che sono necessarie per poter partecipare a pieno a questo paesaggio emergente» (Jenkins 2007: 318).

La fruizione e la manipolazione dei media digitali diventano quindi parte integrante della formazione e dell'esercizio della cittadinanza. Sappiamo già, sulla base del discorso condotto finora, che attraverso le componenti ludiche i giochi trasmettono significati ma dobbiamo tenere conto che gli effetti della loro percezione e interpretazione si riverberano nella vita di tutti i giorni, dall'*online* all'*offline* e viceversa. I giochi entrano poi in una fitta rete mediale, creando un vero e proprio ambiente ecologico di collegamento tra i vari media⁴⁹ in cui si esprimono le culture partecipative. I media digitali sono pervasivi, si diffondono orizzontalmente tra le persone attraverso la loro spalmabilità e penetrabilità (Jenkins 2010: 20-22), fornendo loro nuovi spazi in cui costruire mondi, aggregarsi, confrontarsi. Inoltre, per quanto gli utenti siano consapevoli di star usufruendo di un medium e della sua ecologia, quale può essere nel nostro caso un videogioco, tendono a identificarsi e ad immergersi in quest'ultimo⁵⁰. Ciò accade anche perché, secondo i massmediologi Bolter e Grusin (2005: 29): «la cultura contemporanea vuole allo stesso tempo moltiplicare i propri media ed eliminare ogni traccia di mediazione: idealmente, vorrebbe cancellare i propri media nel momento stesso in cui li moltiplica». Sono le logiche della rimediazione, in cui si integrano immediatezza (l'esperienza "in soggettiva", di sparizione del medium stesso) e ipermediazione (l'effetto di moltiplicazione dei media)⁵¹ nell'assorbimento dei media precedenti in un dato medium. Come abbiamo visto dall'esempio del *senet* in *Tomb Raider: The last revelations*⁵², i giochi sono media particolarmente legati alla rimediazione, in quanto testi vari e complessi, intessuti in significati letterari, politici, estetici, in grado di citarsi e integrarsi tra loro.

Il videogioco ha solo rafforzato e ampliato queste caratteristiche e ha aumentato l'agentività del giocatore, arricchendo la sua esperienza di suoni, immagini, mondi sempre nuovi. La caratteristica principale del videogioco, rispetto al gioco analogico è quella di rispondere in modo

⁴⁸ Per questo ci si riferisce alle culture partecipative anche col termine di culture convergenti, ponendo, in questo secondo caso, il focus sui media e non sulle persone (Jenkins 2007).

⁴⁹ Cf. McLuhan (1967), Postman (2016).

⁵⁰ Cf. Cap 1, sez. 1.2.1.

⁵¹ Cf. Bolter, Grusin (2005: 30-40).

⁵² Cf. Cap 1, sez. 1.1.

adeguato (*output*) agli stimoli proposti dal giocatore (*input*). Ma anche il giocatore reagisce agli stimoli presentati dal gioco: si ha, in un'ottica bilaterale, un processo di mutua interazione, che crea un forte legame tra uomo e macchina (pc, console, smartphone)⁵³. Risulta imprescindibile, nell'esperienza videoludica, l'utilizzo di una tecnologia, come in tutti gli altri media digitali. Le tecnologie, la ricchezza di contenuti dei media digitali e la possibilità di manipolarli plasmano il nostro comportamento sociale. Tuttavia, gli spazi che vi si creano intorno, comunità orizzontali che si riconoscono in gusti e ideologie comuni, sono sfruttati in modi simile a quelli che frequentiamo *offline*. Anzi, per il solo fatto di non essere luoghi tangibili, forum, social, piattaforme streaming costruiti intorno ad altri media sono spesso considerate come territori franchi da responsabilità sociali, legali e politiche in cui è possibile esperire una libertà illimitata. Dalla banalizzazione e dalla deresponsabilizzazione di ciò che viene pubblicato in rete⁵⁴, anche attraverso la creazione di *meme*, passa il recupero implicito di razzismi, sessismi, rigurgiti di estrema destra e non solo nelle vesti di *cyberbullismo* ma anche nell'organizzazione di influenti gruppi di odio (Pasta 2019: 132-133).

Una *summa* emblematica di tutte queste violente forme di intolleranza espresse in rete e intorno alla produzione e manipolazione di media digitali è il caso di Pepe, una ranocchia antropomorfa creata dal fumettista Matt Furie nel 2005. Una vignetta di Furie che rappresenta un Pepe particolarmente triste finisce sulla piattaforma *4chan*⁵⁵. Tuttavia, gli utenti sono per la maggior parte maschi bianchi etero, *neet*⁵⁶, fortemente misogini e convinti *incel*⁵⁷: la tristezza di Pepe diventa il simbolo dell'insofferenza di questi ragazzi nei confronti del sistema, il simbolo della

⁵³ Cf. Andreoletti (2012).

⁵⁴ Cf. Manfreda (2019).

⁵⁵ Una disamina approfondita e dal taglio politico di *4chan* e di *Reddit* è contenuta nel saggio *La guerra dei meme. Fenomenologia di uno scherzo infinito* (2017) di Alessandro Lolli. Lolli, partendo dal significato etimologico della parola "meme", ne ricostruisce la storia e la sua manipolazione all'interno di queste comunità online, dove ogni scherzo è permesso, in virtù dell'odio che i loro utenti nutrono nei confronti delle donne e di qualsiasi identità che si discosti dalla loro.

⁵⁶ Acronimo dell'inglese che sta per "not in employment, education or training": si tratta di una fetta della popolazione, anche piuttosto ampia, che va dai 15 ai 29 anni che non lavora, non studia, non si inserisce in nessun corso di formazione. Definiti scoraggiati e inetti, spesso vivono in situazioni di emarginazione e isolamento sociale, da cui "escono" solo virtualmente. Per una distribuzione statistica dei *neet*, v. Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/neet_\(Lessico-del-XXI-Secolo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/neet_(Lessico-del-XXI-Secolo)/) (consultato il 29/12/2023).

⁵⁷ La parola *incel* è una parola macedonia o *portmanteau* che deriva da "involuntary celibate". Il termine è stato coniato negli anni 90' da una studentessa canadese ma sin da subito è stato orgogliosamente rivendicato da gruppi di maschi che, nonostante desiderassero una relazione o una partner sessuale, non ci riuscivano. La spiegazione che gli *incel* danno al loro celibato involontario si basa su una forte critica misogina al femminismo. Infatti, le femministe, con le lotte per la liberazione sessuale, avrebbero assunto completamente il potere di selezione dei partner, lasciando indietro tutti colori che non sono *chad*, cioè maschi ricchi, belli, intelligenti. Gli *incel* sono diventati un vero e proprio movimento che ha portato alcuni ragazzi a compiere femminicidi o stragi, come quella accaduta a Toronto nel 2018, in cui sono state uccise dieci persone (Labaf 2019).

*beta-male rebellion*⁵⁸. Il meme diventa virale nell'ambiente fino a diventare nel 2016 l'immagine emblematica dell'*alt-right* americana per sostenere Trump (v. *Figura 6*): in quella rana ormai si identificano i suoi elettori più estremisti, tra cui simpatizzanti neonazisti e sostenitori dell'assalto a Capitol Hill avvenuto il 6 gennaio 2021⁵⁹. Un concentrato di razzismo, misoginia, violenza e intolleranza religiosa (verrà pubblicato un libro per bambini islamofobo sfruttando il personaggio di Pepee) di fronte al quale l'autore Matt Furie fa fatica a negare le sue responsabilità, perché nelle ricondivisioni (e reinvenzioni) dei suoi disegni si è perso l'*ethos* il personaggio originale e la sua stessa autorialità⁶⁰.

Il mondo dei giochi non è esente da situazioni simili: le comunità costruite intorno a questo medium soffrono delle stesse tare e, per di più, anche il loro stesso ambiente produttivo. Un caso simbolo è quello dei *Gamergates*, una comunità di videogiocatori che su *4chan* (e il derivato *8chan*), *Twitter*, *Reddit* nel 2014 inizia una vera e propria campagna persecutoria contro le donne che lavorano nell'industria del videogioco, in particolare le sviluppatrici Zoë Quinn e Brianna Wu e la critica Anita Sarkeesian (Lolli 2017: 136-138). Contro queste donne sono stati lanciati insulti pesanti, invettive violente e soprattutto minacce di stupro. Per quanto possano sembrare fuori luogo, queste reazioni sono sia il risultato di un'industria che ha avuto sempre come target il maschio bianco privilegiato⁶¹ sia l'ennesima dimostrazione delle pressioni che il sistema patriarcale esercita quotidianamente:

I *Gamergater*, dunque, vedono l'inclusione di personaggi femminili [...] come una "sconfitta" dell'industria videoludica, un tradimento di ciò che ha sempre rappresentato. Ribaltano, dunque, la visione, manipolandola e denunciando con toni che sono diventati sempre più preoccupanti, di prepotenza, espressione violenta e machista e misogina, denunciando di essere loro le vittime di un femminismo imperante. Ma dietro la pretesa di voler rendere più etico il giornalismo videoludico si è nascosto un vero e proprio attacco in difesa di quella *game culture* che ha radici nella società patriarcale (Nardone 2023: 245).

⁵⁸ L'espressione (letteralmente "la ribellione dei maschi beta") è tratta dal film documentario *Feels good man* (2020), regia di Arthur Jones, si riferisce, nella subcultura *incel*, alla rivoluzione che il maschio svantaggiato (perché appunto brutto, povero, nerd) dovrà organizzare contro il femminismo imperante. Il film analizza il caso *Pepee The Frog* con ricchezza di fonti e testimonianze dell'autore Mark Furie e di chi si è occupato della vicenda.

⁵⁹ Cf. Demsky (2021: 105-125), Lolli (2017: 107-112).

⁶⁰ Sulla trasformazione del diritto d'autore nell'era di internet, cf. Lessig (2009: 3-11).

⁶¹ A tal proposito, risultano ancora attuali i risultati dello studio di Dietz (1998) in cui si evidenziava l'assenza di personaggi femminili nei videogiochi o, in caso di presenza, il loro ruolo marginale di vittime e presenze estetiche senza cervello. In quest'ultimo caso, la rappresentazione di fisici magri e statuari influisce sulla rappresentazione delle donne ma anche sulla stereotipizzazione della virilità e dei suoi desideri (Nardone 2023: 238-239).

Il problema è, quindi, sistemico ed è evidente anche attraverso la frequenza e la pluralità di contesti in cui attacchi simili si ripetono ferocemente contro donne, persone della comunità LGBT+, persone razzializzate⁶² e tutte quelle soggettività che si discostano dall'identità maschile, bianca, eterosessuale, conservatrice. Tra gli esempi più recenti⁶³, le polemiche sorte sui social intorno ai giochi *Wolfenstein: The New Colossus* e *GTA VI*: nel primo caso ad essere criticati dalla comunità dei giocatori sarebbero il protagonista disabile e la “deumanizzazione” dei nazisti⁶⁴ che bisogna uccidere durante il gioco, mentre nel secondo l'introduzione di una protagonista donna, Lucia, in un *franchise* molto machista, in cui ci si dedica ad attività criminali e generalmente violente⁶⁵.

La cultura rimediata, partecipativa, digitale, in cui noi siamo agenti e destinatari è dunque un luogo complesso da abitare come cittadini. Per cercare di trovare un terreno comune tra questa complessità comunicativa e le necessità politico-educative della nostra società, è nato il campo disciplinare della *media education* (Rivoltella 2017: 36). Le sue origini risalgono, in realtà, alla fine degli anni Quaranta, quando il domenicano belga Félix Morlion introdusse all'università (la futura LUISS) la pratica del cineforum; pochi anni dopo il CSC (Centro Studi Cinematografico) elaborò un programma articolato di educazione all'immagine, riconoscendo nel cinema un medium di massa a cui approcciarsi in modo critico. Successivamente, attraverso varie conferenze riconosciute a livello internazionale dall'UNESCO, si arriva negli anni '90 ad una definizione della *media education* in chiave più ampia, in quanto include tutti i media (non solo il cinema), abbandona l'approccio moralistico e si apre alla partecipazione attiva degli spettatori (Rivoltella 2001: 18-24). Ma cos'è e di cosa si occupa la *media education* ora? Pier Cesare Rivoltella, pioniere di questo campo disciplinare in Italia, definisce la ME come “educazione con i media, ai media e attraverso i media” (Ardizzone, Rivoltella 2008). La parola chiave, nonché la differenza con la ricerca generale sui media, è quindi l'educazione e in concreto fare ME significa «*insegnare a comunicare* ma significa anche educare a un rapporto corretto coi i messaggi della comunicazione. Come nell'alfabetizzazione non si impara a leggere senza imparare anche a scrivere, così con i media» (Rivoltella 2001: 103). Leggere e scrivere i media,

⁶² Cf. Daniels (2013).

⁶³ Nel primo caso la vicenda risale al 2017, mentre nel secondo è ancora in corso (2023-presente).

⁶⁴ Riporto a titolo esemplificativo uno degli innumerevoli *threads* che si possono trovare su *Reddit* al riguardo: https://www.reddit.com/r/facepalm/comments/wewkmk/wolfenstein_is_too_woke/ (consultato il 30/12/2023).

⁶⁵ Il franchise di GTA (Grand Theft Auto) è sempre stato provocatorio nei confronti della società americana, rappresentandone le contraddizioni ma la comunità che vi si è creata intorno tende a prendere i giochi della serie “sul serio”. Qui di seguito uno dei *threads* in cui si discute della perdita della sua capacità di rappresentarla, aprendosi a derive “woke”, essenzialmente femministe: https://www.reddit.com/r/GTA6/comments/18cabj4/why_are_people_concerned_about_gta_vi_being_woke/?rdt=63123 (consultato il 30 dicembre 2023).

essere spettatori e registi, fare la parte dei personaggi e degli scrittori allo stesso tempo sono le



Figura 6. In alto, una delle tante variazioni del Pepe triste che iniziò a circolare su 4Chan. Fonte: Wired. In basso, Trump trasformato in versione Pepee dall'*alt-right*. A destra, manifestanti democratiche ad Hong Kong reggono cartelli con Pepee. Fonte: Corriere della Sera.

possibilità che i media digitali già ci offrono. Il passo successivo è essere consapevoli delle caratteristiche di questo vastissimo campo semiotico per poterlo abitare da cittadini altrettanto consapevoli. I videogiochi possono essere un luogo di rappresentazione e confronto di tutte le soggettività, così come i social, le community di fandom, non solo la gabbia di sfogo delle pulsioni di una certa fetta della popolazione, conservatrice e chiusa verso il cambiamento sociale. Attraverso buoni interventi di *media education*, come in parte si prefigge di essere in parte anche il progetto di *Babele*, si può riuscire ad attraversare questi spazi in sicurezza, a sfruttare i media digitali (e i giochi) in modo da fare una politica inclusiva ed esercitare una cittadinanza attiva. Da educatori, insegnanti e stessi fruitori di media, dobbiamo diventare sempre più consapevoli delle potenzialità costruttive dei media non solo per “stare al passo” con i nativi digitali ma per immaginare come possiamo costruire nuovi percorsi insieme. D'altronde, lo stesso Pepe, da simbolo dell'*alt-right* è divenuto ad Hong Kong il simbolo della resistenza all'autoritarismo del governo cinese⁶⁶ e se l'industria videoludica è prevalentemente sessista, qualcosa nell'ambiente si sta muovendo (ad esempio, di sviluppo Ubisoft Montreal dichiara

⁶⁶ Emma Grey Ellis, *Wired*, 23/08/2019: <https://www.wired.com/story/pepe-the-frog-meme-hong-kong/> (consultato il 7/01/2024). Chiara Severgnini, *Corriere della Sera*, 3/10/2019: https://www.corriere.it/tecnologia/19_ottobre_03/pepe-the-frog-tornato-simbolo-odio-occidente-hong-kong-piace-manifestanti-pro-democrazia-783bd2b6-e5c4-11e9-b5eb-dc1ff9a38071.shtml (consultato il 7/01/2024).

orgogliosamente nei titoli che produce di essere multiculturale, antirazzista e antisessista⁶⁷). Risignificare uno spazio per una ragione più etica è una alternativa possibile.

1.4. Il contesto italiano: potenzialità tra divari e resistenze

Abbiamo definito il gioco come prodotto culturale, come campo semiotico e infine come medium; allo stesso tempo abbiamo anche cercato di capire chi è il giocatore e come può relazionarsi con i prodotti ludici e gli altri giocatori. Ne emerge un panorama vastissimo, forse dispersivo ed eccessivamente teorico. Progettare un'esperienza come *Babele* significa fare i conti con tutto questo e cercare di muoversi con compromessi ponderati tra diverse istanze. Soprattutto, nella realizzazione concreta di qualsiasi idea, interviene il contesto reale in cui la caliamo che nel, nostro caso, è una scuola secondaria di secondo grado. Dunque, trovo opportuno interrogarsi sulla misura in cui tutto ciò di cui abbiamo parlato finora sia recepito nel nostro paese, specialmente in relazione al mondo della scuola.

Partiamo dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*, un documento importantissimo che sancisce gli obiettivi al termine della secondaria di primo grado, frutto di un lavoro di confronto durato decenni tra diverse realtà, che ha smontato i programmi nazionali e tentato di proporre una didattica che fosse al passo coi tempi, vicina agli interessi degli studenti. Il gioco viene riconosciuto nelle *Indicazioni nazionali* (2012: 16-17)⁶⁸ come parte integrante dell'ambiente di apprendimento:

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi. [...] L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti,

⁶⁷I propositi della casa produttrice vengono esplicitati in una schermata introduttiva a ciascun titolo e nel loro sito ufficiale: <https://montreal.ubisoft.com/en/diversity-inclusion-accessibility/> (consultato il 7/01/2024).

⁶⁸Le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sono visibili sul sito del Miur a questo indirizzo: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consultato il 10/01/2024). Si tratta di un documento fondamentale, in cui vengono elencati e spiegati nel dettaglio obiettivi e traguardi da raggiungere dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado in tutte le abilità linguistiche di base. Alle premesse teoriche delle *Indicazioni nazionali* si arriva dopo un lungo processo di smantellamento della pedagogia linguistica tradizionale (cf. Cap. 2, sez. 2.1.2.).

la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza. Nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali.

Ritornano in queste righe gli echi dell'analisi di Piaget del gioco simbolico, la pedagogia dell'uguaglianza di Gonnet (2001) in cui la diversità diventa confronto e vantaggio, il *learning by doing* di Dewey⁶⁹ e anche l'apprendimento sociale di Bandura (1977). Insomma, il gioco viene riconosciuto pedagogicamente importante per l'apprendimento ma non è valorizzato come prodotto culturale a sé stante: il gioco è visto come *utile* a qualcosa (l'acquisizione di competenze appunto) ma non viene mai proposto come "traguardo" da raggiungere. È come se nelle *Indicazioni* ci fosse il riconoscimento dell'esistenza della realtà ludica ma solo come una realtà tra tanti linguaggi diversi. Per altro, nel documento, non si fa mai riferimento esplicito al videogioco anche quando gli autori elencano brevemente cosa si intende per nuove tecnologie, media digitali e alfabetizzazione culturale⁷⁰. Inoltre, già a partire dalla secondaria di primo grado, i giochi (che siano digitali o analogici) vengono raramente menzionati nelle *Indicazioni*.

Queste mancanze non sono casuali ma riflettono degli impliciti⁷¹ della cultura scolastica italiana. Da un lato, infatti, i giochi sono considerati esperienze preziose della scuola dell'infanzia e della primaria ma dall'altro, è scontato che si eclissino nell'ombra già nella secondaria di secondo grado per poi sparire nel nulla nell'ambiente universitario. Inoltre, si dà per assodata una valenza educativa del gioco tradizionale contro, invece, il fascino ingannatore del medium videoludico. Genitori e insegnanti vengono da anni di propaganda contro i videogiochi⁷² (nel 1996 il Corriere della Sera titolava *Nei videogiochi lo zampino del diavolo*) e spesso dimostrano verso i figli videogiocatori sospetto e preoccupazione. Infatti, l'idea di fondo è che i videogiochi, forti del supporto tecnologico, siano in grado di generare dipendenza, asocialità, disinteresse verso l'apprendimento scolastico. Per quanto molte persone si siano trovate ad affrontare effettivamente queste difficoltà al punto da spingere nel 2007 l'American Psychiatric Association a considerare nel DSM la dipendenza da videogiochi, non è stato dimostrato nessun

⁶⁹ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.2.

⁷⁰ *Indicazioni nazionali*, p. 20.

⁷¹ Successivamente (Cap.2, sez.2.1.2.) avremo modo di approfondire alcuni di questi impliciti rispetto all'educazione linguistica.

⁷² A tal proposito, ho condotto una breve ricerca (tra archivio personale e biblioteche) su vecchi libri di testo scolastici degli ultimi vent'anni. Di seguito alcuni dei titoli più "sereni" che vengono proposti agli studenti come articoli di approfondimento sul tema dei videogiochi per produrre testi argomentativi: *Meno Tv e videogiochi: come ridurre l'aggressività dei bambini*, Le scienze online, 16 gennaio 2001; *Videogiochi pericolosi*, Il Venerdì di Repubblica, 7 aprile 2000; *Calenda contro i videogiochi: «Causa di incapacità di leggere e ragionare»*, Corriere della Sera, 3 novembre 2018.

rapporto di causa effetto tra il videogioicare e lo sviluppo di malattie mentali o dipendenze. Nei casi clinici analizzati (Argenton, Triberti 2013: 159-177), il videogioco è un'attività in cui persone con pregresse difficoltà sociali (bullismo, bassa autostima, neurodivergenze) si dedicano compulsivamente per sentirsi utili, sicuri di sé, competenti in qualcosa. Dunque, quando parliamo di situazioni patologiche legate al videogioco, dobbiamo tenere conto di una fitta interconnessione tra le caratteristiche del gioco in sé (rilascio di dopamina, stato di *flow*, etc.) e il vissuto personale del giocatore.

Inoltre, I dati 2022 dell'IIDEA (*Italian Interactive Digital Entertainment*)⁷³, l'associazione di categoria dell'industria e del consumo videoludico, ci dicono anche che l'80% dei giocatori italiani sono adulti, con un'età media di 30 anni. Guardando alla ripartizione del pubblico per fascia di età, il peso maggiore è quello della fascia tra i 45 e i 64 anni (24,6%) e della fascia tra i 15 e i 24 anni (24,0%). Contrariamente, quindi, alla percezione del senso comune, le preoccupazioni nei confronti di una presunta manipolazione condotta a danno di minori dall'industria videoludica che li ha scelti specificatamente come target è quindi poco fondata. Anzi, sono gli adulti i maggiori protagonisti dell'industria e per alcuni videogiochi (come *Candy Crush*⁷⁴) sono i *baby boomer* i più accaniti fan. Tuttavia, a contribuire al senso di diffidenza nei confronti dei videogiochi c'è anche il basso indice di digitalizzazione degli italiani⁷⁵: infatti, nonostante negli ultimi anni la disponibilità di connessioni ad Internet e di dispositivi digitali sia aumentata, non si può dire lo stesso delle competenze digitali. In breve, gli strumenti ci sono ma pochi sono alfabetizzati ad usarli. Tra le cause dell'analfabetismo digitale, possiamo individuare sia la diffusione tardiva dei dispositivi e delle connessioni, legata a specificità territoriali e a scarsi investimenti, sia le risposte contraddittorie che sono arrivate di volta in volta dal Ministero dell'Istruzione. A tal proposito, trovo interessante l'analisi della matematica, divulgatrice e redattrice Chiara Valerio contenuta nel suo saggio *La tecnologia è religione*. Nel saggio, l'autrice approfondisce il tema del rapporto tra italiani e tecnologie e della loro percezione della scienza, esemplificandolo con la metafora religiosa: uso una tecnologia ignorando tutto di essa (assenza di basi scientifiche), faccio qualcosa per darle un input (come una preghiera stringendo il

⁷³ Sul sito dell'associazione è possibile trovare tutti i report finora prodotti dalle indagini condotte: <https://iideas-association.com/dati/mercato-e-consumatori.kl> (consultato il 10/01/2024).

⁷⁴ Silvio Mazzitelli, *Wired*, 25/07/2022: <https://www.wired.it/article/falsi-miti-videogiochi-italia/> (consultato il 10/01/2024).

⁷⁵ I dati per il 2022 della Commissione europea per l'indice di digitalizzazione dell'economia e della società (nell'acronimo inglese DESI) sono consultabili al presente indirizzo: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/desi> (consultato il 10/01/2024).

rosario), aspettandomi il miracolo in output. Valerio (2023: 46) sostiene che questo atteggiamento ingenuo e privo di senso critico è stato costruito anche politicamente:

Il Piano nazionale informatica voluto da Franca Falcucci, ministro dell'Istruzione, a metà degli anni Ottanta, era stato pensato per insegnare i rudimenti della programmazione a studenti e studentesse delle scuole superiori. Così è stato per molti, e per me. Mi sono diplomata nel 1996 al Liceo Scientifico Leon Battista Alberti di Minturno, indirizzo Pni, sapendo programmare in Pascal e conoscendo rudimenti di Assembler. La riforma di Letizia Moratti, ministro dell'Istruzione, a circa vent'anni dal Piano nazionale informatica, propagandava -non trovo esatto nessun altro verbo- la scuola delle «tre I». Impresa, Inglese e Informatica (non ricordo in che ordine). In questa nuova idea di informatica, studenti e studentesse, cittadini e cittadine a venire, non erano più chiamati a programmare ma a conseguire la Ecdl (European Computer Driving Licence), dunque ad imparare l'utilizzo di un pacchetto applicativo. Imparare ad essere utenti consapevoli. Utenti e non programmatori. La riforma Falcucci e quella Moratti sono antipodali rispetto all'idea di istruzione e, in fondo, anche quella di cultura. Nella proposta Falcucci, la teoria e la prassi dell'informatica si compenetrano e si rafforzano. A scuola si impara cioè che teoria e prassi non hanno differente natura e, dal punto di vista culturale, il principio che passa è che alla cultura si partecipa. La cultura non è intoccabile, altra e irraggiungibile, la cultura è fatta da chi e con chi vi partecipa.

Per quanto soggettivo e fuori dalla prospettiva di chi è addetto ai lavori nella scuola, il punto di vista di Valerio centra una serie di tematiche care anche a quanti si occupano di educazione e soprattutto di *media education*, come il legame tra cultura e tecnologie, la partecipazione attiva ai saperi e la valenza politica di un certo tipo di tecnologie anziché altre⁷⁶. Pedagogisti, educatori, insegnanti ed esperti di media si sono attivati in una direzione alternativa a quella dell'accettazione passiva delle politiche ministeriali, già mentre tutta la vicenda descritta da Valerio si svolgeva. La *media education* nasce, infatti, innanzitutto come movimento di persone (Rivoltella 2017), in una fitta rete di ricerche per definirne campo e azione disciplinare⁷⁷, associazioni, esperienze di singoli docenti creativi e rivoluzionari (Rivoltella 2001:103). Il lavoro di anni è poi stato consolidato nella fondazione di associazioni più stabili e ampie, forti del sostegno accademico come la MED, l'associazione italiana per la *media education* (fondata nel 1996) e

⁷⁶ Questa è anche la tesi di Langdon Winner (1980), secondo il quale le tecnologie sono progettate secondo un preciso progetto politico e la decisione di adottarle o meno in determinate forme ribadisce una certa forma di potere o autorità.

⁷⁷ «Perché è attraverso la ricerca che il metodo può essere fatto emergere e messo a punto» (Rivoltella 2007).

la SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), fondata nel 2007. Entrambe le realtà promuovono progetti⁷⁸ e *summer school* per la formazione di insegnanti e studenti universitari. A collaborare in questa direzione anche l'IVIPRO (Italian Videogame Program, costituitasi nel 2012), associazione che si occupa di valorizzare il medium videoludico per raccontare il patrimonio culturale ma che negli ultimi anni si è dedicata anche ai progetti nelle scuole (*Press Start to Learn, Play/Ground, MetaCampus*), con interventi di *media education* centrati sul videogioco⁷⁹. Agire all'interno delle secondarie di secondo grado e nelle università è particolarmente importante per non relegare i giochi all'angolo dell'infanzia e formare cittadini "digitali" che sappiano muoversi eticamente nella complessità delle culture partecipative. Dunque, le finalità degli interventi di *media education* spaziano dalla comprensione più teorica di ciò che accade nell'ambito mediale e tecnologico, al cercare pratiche che possano rendere le persone consapevoli e in grado di manipolare a loro volta i media, fino all'impiegare in connessione metodologie di analisi e di produzione dei messaggi (Felini 2012).

Fortunatamente, negli ultimi anni la scuola italiana si è mossa in questa direzione riconoscendo innanzitutto l'importanza della cittadinanza digitale (Legge 92/2019 sull'Educazione Civica⁸⁰) come insieme di competenze del sapere abitare gli spazi digitali rispettando sé stessi e gli altri. Il secondo passo è stato il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), un processo ambizioso iniziato nel 2015 e che tuttora conta 2,1 miliardi di investimenti: il piano si propone come un intervento strutturale nell'educazione con, per, alle tecnologie, proponendo rinnovamenti didattici e tecnologici. Tuttavia, come titola Luca Zorloni, su *Wired*⁸¹, «La scuola ha 2,1 miliardi da spendere in tecnologia ma non sa come fare». Infatti, non solo mancherebbero le competenze amministrative per gestire al meglio i fondi ma anche il personale che dovrebbe occuparsi della nuova attrezzatura. Il problema di lavorare strumentazione tecnologica, infatti, non è solo il costo iniziale che bisogna affrontare per l'acquisto ma anche avere le conoscenze, il tempo e i progetti per poterle utilizzare. Da questa veloce panoramica, emerge dunque una situazione difficile: il gioco è occupazione per bambini, i videogiochi fanno male e quando i fondi ci sono,

⁷⁸ L'ultimo progetto della MED è eMERGE (Electronic Media and Representations of Gender), volto alla formazione di educatori e docenti delle scuole secondarie per la progettazione di attività di *media education* sugli stereotipi di genere: <https://www.medmediaeducation.it/link/progetto-emerge-media-education-e-rappresentazioni-di-genere-nei-media-e-nelle-culture-pop/>. La SIREM ha indetto l'ultimo convegno nell'estate 2023 dal titolo *New literacies- Nuovi linguaggi e nuove competenze*: <https://sirem.org/eventi-2023/> (consultato il 10/01/2024).

⁷⁹ IVIPRO ha dedicato un'intera sezione del proprio sito ai progetti didattici, in cui è possibile esplorarne i contenuti e chiedere informazioni per partecipare alle attività: <https://ivipro.it/it/ivipro-edu/> (consultato il 10/01/2024).

⁸⁰ Consultabile in versione integrale sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (consultato il 10/01/2024).

⁸¹ Luca Zorloni, *Wired*, 31/05/2023: <https://www.wired.it/article/scuola-pnrr-classi-laboratori-realta-virtuale-bandi/> (consultato il 10/01/2024).

non si sa bene come spenderli, nonostante sia nota la carenza di hardware e le opportunità di formare il personale ci siano ampiamente. Tuttavia, il mondo della ricerca educativa e della comunicazione continua a muoversi nella direzione opposta: innumerevoli mattoni alla costruzione della gigantesca torre di *Babele*.

Capitolo 2. Inchiostro, calamaio, tastiera: costruire il progetto

Nello scontro tra le convenzioni del libro e il protocollo dello schermo, lo schermo prevarrà. Su questo schermo, ora visibile a un miliardo di persone sulla terra, la tecnologia della ricerca trasformerà libri isolati nella biblioteca universale del sapere umano.

Kevin Kelly, *Scan this book!*⁸².

I nuovi lettori saranno in grado di sviluppare i processi cognitivi che richiedono più tempo e sono alimentati dai media stampati mentre assorbono e acquisiscono nuove capacità cognitive enfatizzate dai media digitali? Ad esempio, la combinazione della lettura sui mezzi digitali e l'immersione quotidiana in una varietà di altre esperienze digitali – dai social media ai giochi virtuali – impedirà la formazione di processi cognitivi più lenti quali il pensiero critico, la riflessione personale, l'immaginazione e l'empatia, che fanno tutti parte della lettura profonda?

Maryanne Wolf, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*⁸³.

Il linguaggio è come un gioco dei mimi, un insieme aperto di giochi vagamente correlati, ciascuno dei quali modellato dalle esigenze di una situazione specifica e dalla storia condivisa dei giocatori.

Morten H. Christiansen e Nick Chater, *Il gioco del linguaggio. Come l'improvvisazione ha creato il linguaggio e cambiato il mondo*⁸⁴.

Dopo un breve viaggio nel mondo dei giochi, proseguiamo il nostro cammino per esplorare l'altra faccia del progetto di *Babele*, più legata ai contenuti linguistici e letterari. Parleremo di abilità linguistiche nella lingua madre, nello specifico delle abilità di lettura e scrittura, legate a doppio filo da una storia iniziata circa seimila anni fa quando nacquero le prime forme di scrittura (Wolf 2012). Lettura e scrittura rappresentano una rivoluzione culturale che ognuno di noi, in quanto essere umano, ha rivissuto nel proprio percorso di vita, quando qualcuno -con più o meno difficoltà- ci ha insegnato a leggere e scrivere, partendo dal nostro nome e arrivando,

⁸² Kelly (2006) in Wolf (2012: 231).

⁸³ Wolf (2018: 15).

⁸⁴ Christiansen, Chater (2023: 11).

poi, alle innumerevoli storie che attraversavano la nostra mente. Daremo un rapido sguardo alle conseguenze che tale rivoluzione ha sul nostro cervello ma soprattutto metteremo in evidenza le differenze con le forme di scrittura e lettura digitali, prevalenti in sempre più contesti rispetto ai supporti analogici. Parlando delle abilità di lettura e di scrittura approderemo anche nel campo della didattica delle lingue, nel nostro caso dell'italiano. Per questo motivo, farò un breve accenno alla storia dell'insegnamento della lingua italiana, evidenziandone gli snodi cruciali, le problematiche che ancora permangono e i documenti significativi che sanciscono gli elementi fondamentali della didattica attuale. Guarderemo, poi ad alcuni esempi nella letteratura – soprattutto al più audace, l'OuLiPo - di «funamboli della parola⁸⁵» perché forniscono delle buone basi per le attività che è possibile svolgere in *Babele* e dimostrano che l'uso consapevole della lingua, è anche e soprattutto gioco. A conclusione del capitolo, esporrò in linee generali il progetto di *Babele*, a sintesi e chiusura di questa seconda parte.

2.1. Nonostante Theuth: l'abilità di scrittura nella lingua madre

Il dio Theuth risiedeva a Naucrati, in Egitto. Era un dio dall'anima archimedeo, instancabile scienziato, inventore «dei numeri e del calcolo, della geometria e dell'astronomia, nonché del gioco del tavoliere e dei dadi, e soprattutto della scrittura⁸⁶». Quando inventò la scrittura decise di proporla al re Thamus, che all'epoca governava sull'Egitto: la presentò come uno strumento di straordinaria utilità per fissare in modo più efficace le conoscenze, all'epoca relegate alla mera capacità di memoria degli esseri umani. Attraverso la scrittura, l'accesso alla sapienza diventava più semplice e più capillare, innestando un circolo virtuoso di fruizione e produzione di nuovi contenuti. La risposta di Thamus, però, fu tutt'altro che accogliente:

O ingegnossissimo Theuth, c'è chi è capace di creare le arti e chi è invece capace di giudicare quale danno o quale vantaggio ne ricaveranno coloro che le adopereranno. Ora tu, essendo padre della scrittura, per affetto hai detto proprio il contrario di quello che essa vale. Infatti, la scoperta della scrittura avrà per effetto di produrre la dimenticanza nelle anime di coloro che la impareranno, perché fidandosi della scrittura si abitueranno a ricordare dal di fuori mediante segni estranei, e non dal di dentro e da sé medesimi: dunque, tu hai trovato non il farmaco della memoria, ma del richiamare alla memoria. Della sapienza, poi, tu procuri ai tuoi discepoli l'apparenza e non la verità: infatti essi,

⁸⁵ Come vengono definiti i poeti nella *Trilogia dei colori* di Maxence Ferminé (2020).

⁸⁶ Platone, *Fedro*, 274 (trad.it. Reale 2017: 195).

divenendo per mezzo tuo uditori di molte cose senza insegnamento, crederanno di essere conoscitori di molte cose, mentre come accade per lo più, in realtà, non le sapranno; e sarà ben difficile discorrere con essi, perché sono diventati portatori di opinioni invece che sapienti⁸⁷.

Da avidi consumatori di cultura scritta, non ci sogneremmo mai di farne a meno, figuriamoci di ritenerla pericolosa, come invece fece istintivamente il re Thamus. Se sapesse che in realtà la sua storia l'abbiamo letta, anziché ascoltata direttamente dalle sue labbra, chissà come reagirebbe! Ma noi non ne abbiamo colpa, perché è stata una decisione di Platone quella di scrivere questa vicenda nel *Fedro*, con la precisa intenzione di attaccare ancora una volta quei seguaci della *doxa* (“opinione” e “apparenza”) che si fregiavano, in quanto sofisti, di poter insegnare i valori del tempo dietro lauti compensi. Era infatti convinzione del suo maestro, Socrate, che non si potesse insegnare alcuna reale virtù se non attraverso il confronto maieutico con l'insegnante: la conoscenza veniva prodotta nello scambio verbale, oralmente, ed era unica per ogni dialogo, non poteva essere né riprodotta né standardizzata per essere fruita nel libro di testo.

Aver riportato il passo platonico non è solo una questione di feticismo per i classici o di pura speculazione fine a sé stessa. Come hanno fatto nei loro rispettivi lavori la neuroscienziata cognitivista Maryanne Wolf (2012: 25) e la formatrice e educatrice Alice Bigli (2023: 31), ritengo che il mito di Theuth sia particolarmente importante per focalizzare diversi punti di ciò che andremo ad aggiungere alla trattazione in questo capitolo. Innanzitutto, la scrittura è un'invenzione culturale che si è data diverse volte, esattamente come i giochi (*games*), sulla base di un'abilità innata, in questo caso il linguaggio (per i giochi invece il “comportamento ludico”, il *play*)⁸⁸. Ciò significa che leggere e scrivere sono abilità complesse che vanno acquisite nel tempo e non possono essere date per scontate dopo la prima scolarizzazione, anche solo per la varietà di testi e di modalità di fruizione a cui ogni essere umano deve essere pronto ad interfacciarsi nel corso della vita. Complessità significa anche sforzo cognitivo: lettura e scrittura non sono attività per cui esiste una specifica parte del cervello ma esercitarle implica il riciclo di molte altre aree. Tenerlo in conto può aiutarci a capire che esercitarsi in queste abilità linguistiche significa anche allenare il cervello, richiedendo fatica, tempo e strategie diversificate. Inoltre, nelle parole di Thamus possiamo scorgere il collegamento che esiste tra scienze, giochi e scrittura in una specie di gerarchia implicazionale che vede nei numeri nascere le scienze, in queste il gioco e, per ultima, la scrittura. Infine, tenendo conto che dietro Thamus c'è Socrate,

⁸⁷ Trad.it. Reale (2017: 196).

⁸⁸ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.1.

le sue obiezioni «sono particolarmente rilevanti oggi, quando noi e i nostri figli negoziamo la nostra transizione da una cultura scritta a una cultura sempre più dominata dalle immagini, dalla vista e da enormi flussi di informazioni digitali» (Wolf 2012: 31). Nonostante Theuth, i sapienti sono sopravvissuti, le conoscenze scientifiche e la capacità di discutere criticamente anche. Quali sono, dunque, i vantaggi della scrittura? È possibile conservarli o, addirittura, aumentarli in una cultura che sta diventando sempre più digitale? Quali obiettivi nella capacità di scrittura e di lettura è ora necessario raggiungere per i ragazzi e le ragazze di oggi?

2.1.1. *Multiforme lettura, multiforme scrittura*

Al di fuori degli ambienti specializzati, c'è spesso una concezione piuttosto ingenua di competenza linguistica nella propria lingua madre, cioè quella lingua -a volte, in realtà, più di una- che impariamo spontaneamente nel contesto in cui nasciamo. Tuttavia, nel momento in cui andiamo a progettare un'attività didattica e andiamo quindi ad operare nel contesto scolastico, diventa essenziale essere piuttosto consapevoli sia dei meccanismi strettamente linguistici sia di quelli cognitivi più generali (Wolf 2018: 148) che entrano in gioco nello sviluppo delle competenze linguistiche. Il primo passo è, infatti, riconoscere che quello che sembra un processo e “monolitico” dell'imparare una lingua è in realtà dipendente da molteplici fattori e soprattutto sfaccettato: non esiste una sola competenza, ma tante competenze. Le principali, definite anche come abilità linguistiche di base, sono la produzione orale e scritta (abilità *produttive*) e la comprensione scritta e quella orale (abilità *ricettive*)⁸⁹. La scuola attuale pone molte sfide⁹⁰ circa tutte le abilità linguistiche di base: tuttavia, una serie di problemi particolari negli ultimi anni emerge in maniera generalizzata soprattutto nelle abilità di lettura e scrittura. Per capire le ragioni di tali complicazioni e la necessità di impegnarsi nella preservazione dei loro vantaggi, bisogna che approfondiamo le origini di queste abilità e le differenze con le altre.

L'acquisizione linguistica o ontogenesi del linguaggio si dà grazie ad una serie di predisposizioni genetiche e soprattutto ambientali⁹¹. Gli stimoli linguistici a cui siamo sottoposti in questi ambienti sono fondamentali, al punto che risultano determinanti nella formazione e raffinazione

⁸⁹ Cf. Cignetti et al. (2022: 40); Villarini (2021: 78).

⁹⁰ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.2., Cap. 3, sez. 3.1.

⁹¹ Non è questa la sede per una trattazione molto approfondita dei presupposti neurofisiologici del linguaggio e della sua ontogenesi. Tuttavia, è possibile approfondire le posizioni attualmente più accreditate confrontando Tomasello (2005), che propende per un'ipotesi più culturalista e Berwick, Chomsky (2016), in cui invece si sostiene l'ipotesi innatista.

dell'orecchio, che inizia a riceverli e a distinguerli da tutto il “rumore di fondo” sin dalla ventesima settimana di gravidanza (Querleu et. al., 1988). La primissima abilità che dunque possediamo è ricettiva e consiste nell'ascolto e sarà seguita, già a partire dai nove mesi successivi, da un'abilità produttiva, cioè parlare: ne consegue che la prima forma di cultura, intesa come inventario sociale di strumenti a nostra disposizione per conservare e produrre conoscenze sul mondo (Tomasello 2005), è dunque orale. L'oralità ha delle caratteristiche ben precise (v. *Figura 7*), come la possibilità di aiutarsi nella trasmissione del messaggio attraverso gesti, sguardi, riferimenti a oggetti presenti durante la conversazione (deissi contestuale) o il fatto di essere costantemente ripianificabile in base alle reazioni del nostro interlocutore. La lingua parlata è un atto (Austin 1987), un'azione che modifica visibilmente il contesto nel quale la nostra conversazione avviene, non solo perché cambia lo stato interiore dei partecipanti ma perché crea nuove dimensioni che prima di proferire quella battuta non erano nemmeno contemplabili. Facciamo un esempio storico che rende, forse in modo estremo, la capacità che le parole hanno di “fare le cose”⁹²: «*Alea iacta est!*»⁹³. Se Cesare davanti al Rubicone non avesse pronunciato queste parole, puro espediente retorico per nascondere una decisione già presa da tempo, i soldati forse non avrebbero mai ritenuto possibile la possibilità di infrangere la legge che vietava

LINGUA PARLATA	LINGUA SCRITTA
<ul style="list-style-type: none"> • Legata al sistema fonico-uditivo; • spesso abbinata ai gesti e ad altri elementi di comunicazione non verbale (prossemica, sguardi ecc.); • immediata e scarsamente pianificata (a meno che non si tratti di un discorso preparato); • lineare (per chi ascolta: non può saltare da una parte all'altra di ciò che viene detto); • effimera (non lascia tracce se non nella memoria); • non cancellabile; • caratterizzata da disfluenze e discontinuità (pause, allungamenti di vocali o consonanti, tic linguistici, come «cioè» o «come dire»); • retroattiva: riformulabile, ripianificabile; • più ridondante; • più generica; • meno esplicita in quanto più legata al contesto; • meno coesa; • basata su deissi contestuale (ad esempio, oralmente si può dire «Ti piace questo libro?», mostrandolo al ricevente, che capirà ciò a cui ci si sta riferendo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Legata al sistema grafico-visivo; • funzionale a distanza: non vi è copresenza mittente-destinatario; • cancellabile (quasi sempre...); • maggiormente legata ad aspetti convenzionali (come l'ortografia); • duttile (per chi legge, cioè liberamente fruibile, senza obbligo di svolgimento lineare); • non si impone (posso leggere o non leggere); • (dovrebbe essere) meno ambigua e generica del parlato, perché manca il contesto ad aiutare la comprensione; • più regolata e programmata (meno improvvisata); • continua; • più precisa; • più esplicita; • più saldamente coesa; • richiede una deissi più precisa e testualmente vincolata per essere comprensibile (se in un testo c'è scritto «guarda là», questo là non può essere indicato col gesto, ma dev'essere chiarito dal testo stesso).

Figura 7. Prospetto riassuntivo delle differenze tra la lingua scritta e quella parlata, basata su un ampio corpus di ricerche come quella dei linguisti Nencioni (1976), Halliday (1992), Serianni (2012), Sammarco e Voghera (2021) tra la fine degli anni '70 e il presente. Fonte: Cignetti et al. (2022: 79).

l'attraversamento del fiume se armati di tutto punto. La storia, così come è accaduto per altri discorsi, avrebbe preso un'altra piega.

Inoltre, il parlato è talmente in grado di adattarsi al contesto e di fare di necessità virtù che è possibile capirsi anche non se non si utilizza la stessa lingua, come fecero gli inglesi per farsi capire dagli

⁹² Gheno (2024: VII-XV).

⁹³ Le fonti greche (Plu. *Caes.* 32,8 e *Pomp.* 60,4; App. *BC* 2,35) affermano che Cesare, in quell'occasione, parlò in greco e, stando a quanto riportano Plutarco e Appiano, utilizzò un imperativo che poi fu tradotto in latino con *esto*. Fu Svetonio a diffondere invece la versione, tuttora prevalente, con *est*.

Haush⁹⁴ nel 1769 e tanti altri esploratori nel corso dei secoli⁹⁵. Secondo gli psicologi cognitivi Morten Christiansen e Nick Chater (2023: 16-44), questa straordinaria capacità di adattamento e flessibilità della lingua parlata e, quindi, per antonomasia, del linguaggio è assimilabile al gioco dei mimi. L'affascinante teoria del linguaggio come gioco dei mimi⁹⁶ presuppone collaborazione, attenzione verso la prossemica, centralità della pragmatica rispetto, per esempio, a sintassi o morfologia e accantona completamente l'idea della comunicazione come spostamento di un pacchetto di informazioni da un soggetto all'altro. Tutta questa flessibilità e l'elemento di giocosità come improvvisazione quasi teatrale è molto più difficile con la lingua scritta: essa è legata ad un sistema grafico-visivo quindi anche ad aspetti convenzionali come l'odiatissima ortografia e non può essere improvvisata davanti agli occhi di ogni singolo lettore (Cignetti et al. 2022: 78-80). Eppure, senza la scrittura sarebbe impossibile veicolare messaggi a distanza, conservare una memoria delle cose fruibile a tutti, "distillare" l'essenza di una cultura per farne

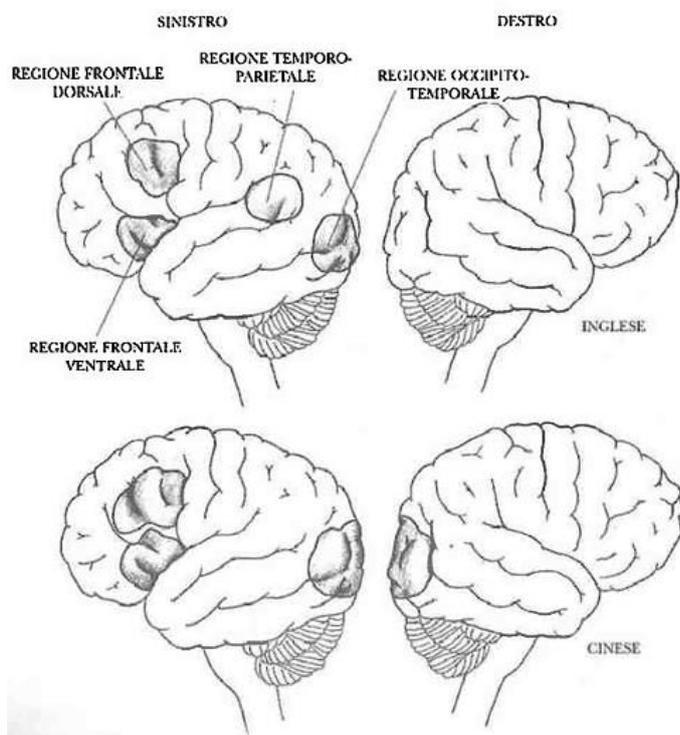


Figura 8. Schema delle aree del cervello che si attivano durante la lettura. Dal disegno è anche possibile osservare la distribuzione del carico di lavoro sugli emisferi che risulta sbilanciato sul sinistro (strettamente linguistico) per le scritture alfabetiche e in parte delegato al destro per quelle logografiche. Fonte: (Wolf 2012: 70).

letteratura. Scrivere e leggere sono due abilità che danno indubbi vantaggi ma come si passa dal mondo "istintivo" e multiforme del parlato a quello stabile e coeso della scrittura?

Conquistare la scrittura che il proprio gruppo sociale di appartenenza ha inventato millenni prima, è uno sforzo individuale che si dà in circa duemila giorni in cui i bambini devono mettercela tutta per riorganizzare il loro cervello, secondo il principio del "riciclaggio neuronale", per cui neuroni deputati a specifiche funzioni si reinventano per svolgere nuove operazioni⁹⁷. Quando da bambini iniziamo a leggere, i neuroni

⁹⁴ Gli haush, o Mánekenk, sono una popolazione americana ormai estinta che abitava la Terra del Fuoco fino all'inizio del secolo scorso. Quando entrarono in contatto con l'equipaggio di James Cook nel 1769 erano già ridotti ad un esiguo numero e le malattie portate dagli Europei, nonché le loro vessazioni, portarono in un secolo e mezzo alla loro completa sparizione (Christiansen, Chater 2023).

⁹⁵Cf. Christiansen, Chater (2023: 19).

⁹⁶ Idea non del tutto originale, come avremo modo di accennare nella sez. 2.3.

⁹⁷Cf. Dehaene (2009); Cignetti et al. (2022: 107-112).

delle aree visivo-associative vengono stimolati e aumentano la loro attività: nel frattempo viene richiesto anche l'aiuto delle aree linguistiche, con grande sforzo dei lobi frontali per il loro ruolo nelle funzioni esecutive (progettazione della parola scritta e capacità analitica per curarne la composizione), per non parlare delle aree per l'integrazione tra i significati e i suoni (corteccia motoria e uditiva)⁹⁸. Ad avere un ruolo attivo e determinante in questa fase è anche il sistema di scrittura che ci viene richiesto di leggere: scritture logografiche come il cinese stimolano di più le aree occipitali deputate alla visione mentre scritture alfabetiche come l'italiano o l'inglese attivano regioni temporali e parietali per recuperare il suono associato all'informazione visiva (Barzillai, Wolf 2015). Diversi sistemi di scrittura, inoltre, richiedono di sviluppare abilità di codifica specifiche: leggere, ad esempio, le scritture alfabetiche significa recepire il concetto di fonema, cioè di analizzare velocemente e automaticamente i costituenti fonologici della parola (Andolfi et al. 2017: 2).

Tuttavia, nonostante attraverso queste prime esperienze impariamo moltissime cose sulla lettura e sulla scrittura e il nostro cervello compie uno sforzo titanico nel cercare di aiutarci, bisogna sottolineare che siamo ancora alle prime armi. Infatti, imparare a leggere e scrivere, è solo la porta di ingresso verso qualcosa di più grande e apparentemente inclassificabile, qualcosa che definisce il lettore esperto e non è solo l'incredibile velocità nel leggere. Il lettore esperto è in grado di cogliere, volendola dire con *Calvino* in *Lezioni americane* (Calvino 1993b: 122), la «continuità delle forme di Ovidio» e la «la natura comune a tutte le cose di Lucrezio», cioè riesce a mettere in atto un processo di ricomposizione delle conoscenze che possiede per capire il mondo evocato da ciò che legge. In modo più tecnico, ma sicuramente più lineare, il lettore esperto è in grado cioè di esercitare la lettura profonda, ovvero «quella gamma di processi sofisticati che conducono alla comprensione e che includono il ragionamento inferenziale e deduttivo, le abilità analogiche, l'analisi critica, la riflessione e il discernimento» (Barzillai, Wolf 2015: 34). Con l'avanzare dell'età e dell'esperienza ma soprattutto con l'aumento e la diversificazione delle letture, accumuliamo una grande quantità di conoscenze sul mondo in generale ma anche di come funzionano i testi, qualsiasi essi siano. Siamo quindi in grado di prevedere attivamente ciò che andremo a leggere e di metterlo in relazione con ciò che già sappiamo attraverso ragionamenti analogici. Diventiamo, infine, capaci di unire quanto è presente sotto i nostri occhi nella parola scritta con ciò che sentiamo, pensiamo, immaginiamo, creando a nostra volta uno spazio cognitivo inesplorato. La lettura profonda è un processo di connessione ma anche di creazione, quindi generativo: dalla sintesi di lettura, pensiero, emozione e conoscenze

⁹⁸Cf. Wolf (2012: 42).

può iniziare una nuova catena di pensieri, nascono intuizioni che ci attraversano come rivelazioni e ci spingono a ripetere il ciclo con nuove letture (Wolf 2018: 64).

Impacchettare e spacchettare informazioni, per quanto attivamente nel circolo virtuoso della lettura, non è la sola né la principale abilità che il cervello del lettore possiede, anzi. Il cervello memorizza i suoi pattern di attivazione e i neuroni della corteccia motoria sono in parte gli stessi che si attivano, assieme a molti altri, per garantirci sempre un certo grado di empatia nei confronti dei nostri simili⁹⁹. Più leggiamo più siamo in un certo senso chiamati a fare uno sforzo di empatia nei confronti di un personaggio o dello scrittore stesso: abbiamo quindi vissuto la battaglia di Hogwarts, l'*Inferno* di Dante, l'atmosfera della Bologna di Tondelli senza mai essere stati maghi, politici in esilio, studenti universitari negli anni '80. L'immedesimazione, protetta grazie al muro profumato e sottile della pagina, ci permette di avvicinarci al fantastico, addirittura al mistico ma soprattutto al diverso da noi contro qualsiasi barriera di pregiudizio. La lettura in sé diventa quindi un atto di educazione alla cittadinanza grazie all'esercizio dell'empatia, all'esposizione ad emozioni, corpi, esperienze distanti dai nostri.

Il lettore esperto è, in sintesi, un maestro nell'arte di connettere, generare, emozionarsi, librandosi sulle difficoltà dell'acquisizione e della raffinazione del mero meccanismo della lettura. Ci riesce grazie a processi di analisi basati su inferenze, analogie, deduzioni e induzioni: è il cosiddetto pensiero critico o *critical thinking*. Per quanto sia un argomento molto inflazionato nel dibattito pubblico e nelle istituzioni scolastiche, il pensiero critico è difficile da definire in stretto. In precedenza, vi abbiamo fatto riferimento¹⁰⁰ rispetto alla capacità dei giochi di sviluppo, nell'ottica di saper riconoscere campi semiotici e, soprattutto, di diventare consapevoli di quanto possiamo essere manipolati da questi ultimi. Un ragionamento direttamente collegabile a questo è condotto dal professore americano di letteratura e critico letterario Mark Edmundson (2004: 43), che definisce il pensiero critico come la capacità di mettere in analizzare e, eventualmente, mettere in discussione il proprio sistema di pensiero. Chi è in grado di pensare davvero criticamente applica tutta la propria capacità inferenziale, deduttiva, emotiva nel situarsi profondamente nel presente che sta vivendo, domandandogli senza sosta circa la sua essenza e il rapporto che egli stesso ha nei suoi confronti: chi sono? Dove mi trovo? Chi sono gli altri? Sono libero? Il pensiero critico consiste nel porsi queste domande, cercando di darsi

⁹⁹Cf. Dehaene (2009); Cignetti et al. (2022: 107-112).

¹⁰⁰ Cap. 1, sez. 1.2.1.

risposte altrettanto profonde, anche al costo di rinunciare alle certezze di alcuni compi semiotici prestabiliti dalla società, come le credenze religiose o il mainstream mediale¹⁰¹.

Dunque, leggere è un'attività multiforme che spazia dall'essere, da un lato, uno sforzo immane di riciclaggio neuronale per rispondere a necessità pratiche, dall'altro a uno strumento di emancipazione del pensiero nella sua interezza, tra conoscenze ed emozioni. Contrariamente a quanto temeva Thamus circa la perdita di una reale conoscenza delle cose, il lettore esperto si muove tra questi estremi con estremo agio e sa benissimo che, come è multiforme la lettura, lo è anche la scrittura. Si scrive per scopi diversi, in stili differenti, per un pubblico che a volte vediamo e conosciamo di persona, come la professoressa a scuola che leggeva le nostre verifiche di italiano, ma molto più spesso ci rimane oscuro (pensiamo a quante mail abbiamo inviato a gente che non incontreremo mai). Uno degli obiettivi della scuola e anche di un progetto come *Babele*, dovrebbe essere riuscire a sostenere il lettore inesperto, da un lato rendendolo consapevole della difficoltà e della pluralità dei testi, dall'altro conservando il piacere che deriva dal giocare con le parole e nel riconoscere che nella letteratura può esserci anche in parte la sua, di storia.

2.1.2. Una breve storia delle linee guida italiane ed europee

Gli obiettivi appena descritti sono in realtà piuttosto ambiziosi: il loro raggiungimento, infatti, è fittamente intrecciato con la storia linguistica italiana e il panorama linguistico e pedagogico di più di centocinquanta anni di unità nazionale. Nella complessità del contesto si inseriscono anche le prospettive di apertura e interconnessione con le nuove competenze che si richiedono a livello internazionale per saper meglio interpretare la complessità della nostra società. Non è questa la sede per una disamina approfondita di storia della lingua o di storia della linguistica italiana ma un rapido excursus di alcuni nodi cruciali è essenziale a capire il contesto attuale e come è possibile muoversi in avanti verso altre direzioni.

Partiamo da un dato di fatto della letteratura storica: l'unificazione dell'Italia del 1861 si lascia dietro innumerevoli contraddizioni e si tratta, soprattutto in prima battuta, di un'unificazione solo formale che vede società, economia e lingua invece ancora molto frammentate. Secondo lo storico Alberto Maria Banti (2009: 293), infatti:

¹⁰¹ Cf. Wolf (2018: 63).

Superati i primissimi anni postunitari, comunque, è apparso chiaro che il processo di costruzione della nazione non è automatico né naturale; che se si vogliono superare le divisioni e le difformità che separano il «paese reale» dal «paese legale» è necessario dotarsi di strumenti che consentano di «insegnare la nazione» alle masse: buone scuole primarie; un esercito che oltre a difendere la patria insegni alle reclute come conoscerla e come amarla; e poi feste, rituali, simboli che rendano seducente l'idea di una nazione italiana; e, ancora, un ampliamento del corpo politico che includa un numero ben più alto di persone.

Se leva obbligatoria, scolarizzazione e urbanizzazione sono delle ottime idee per creare una connessione tra persone che fino a pochi anni prima non avevano poi molto da condividere, resta un problema cruciale: in che lingua “*insegnare* la nazione”? Secondo i dati raccolti da Tullio De Mauro (1963), infatti, a usare correntemente l'italiano era solo il 2,5% della popolazione e la percentuale sale di poco negli studi di Castellani (1986) che la attesta all'8,77%. Al di là dell'affidabilità assoluta del dato, questo rimane comunque significativo per visualizzare la società del tempo. La gente parla dialetto, l'Italia è plurilingue e l'alfabetizzazione è appannaggio di meno della metà della popolazione del tempo sia per gravi disparità economiche sia per l'assenza delle istituzioni fino a quel momento (Lo Duca 2013: 23). Malgrado le voci autorevoli di intellettuali come Francesco De Sanctis, Graziadio Isaia Ascoli e Francesco D'Ovidio che ragionano nell'ottica della preservazione del dialetto come radice culturale e strumento di confronto per l'apprendimento dell'italiano, inizia, sin da subito una guerra due fronti. Da un lato, su indicazione di posizioni manzoniane, comincia una dura lotta al dialetto con il rifiuto del plurilinguismo, dall'altro lo Stato investe nell'impegno senza precedenti nella scolarizzazione, prima estendendo dal Piemonte a tutta la penisola la Legge Casati (1859) e poi promulgando la Legge Coppino (1877)¹⁰².

Nonostante l'obbligo scolastico, la situazione non migliora in modo significativo: l'analfabetismo, nei decenni successivi, lentamente diminuisce ma i ragazzi continuano ad avere gravi carenze linguistiche. Il modello di istruzione è impositivo, la lingua insegnata si basa sulla grande letteratura della tradizione, senza tener conto delle dimensioni di variazione della lingua (Lo Duca 2013: 84) e, soprattutto, molto concentrato sulla formalità dello scritto, dato che «si dava implicitamente per scontato che ogni individuo fosse in grado di imparare a gestire l'oralità ricettiva e produttiva autonomamente» (Cignetti et al. 2022: 40).

¹⁰² Cf. Cignetti et al. (2022), Lo Duca (2013), Antonelli e Serianni (2017).

Ovviamente, le tendenze divergenti, almeno nel dibattito accademico, continuano a fermentare e, nel caso del pedagogista Giuseppe Lombardo Radice, nel 1923 diventano parte del nuovo programma per la scuola. Per Lombardo Radice è centrale il concetto di educazione linguistica, ovvero l'idea di uno sviluppo esplicito e consapevole delle abilità linguistiche al di là della materia di insegnamento; nella sua ottica, assume anche importanza il retroterra linguistico del bambino, che in questi casi è il dialetto. In quanto lingua madre, questo potrà essere opportunamente utilizzato per avvicinarsi naturalmente all'italiano, a tutti gli effetti lingua seconda¹⁰³. Purtroppo, il punto di vista liberale di Lombardo Radice sarà accantonato dall'avvento del fascismo. Per il regime, infatti, la purezza dell'italiano sarà una vera e propria ossessione: assistiamo, quindi, al ritorno di una politica linguistica non solo chiusa nei confronti del dialetto ma anche delle lingue straniere (comprese quelle minoritarie parlate sul suolo nazionale, come il tedesco, il provenzale o l'arbëresh) e impositiva delle scelte lessicali ("arlecchino" al posto di *cocktail* oppure il più fortunato "tramezzino" per l'inglese *sandwich*) e stilistiche (il *voi* al posto del troppo femminile "lei"). Dall'altro lato, però, il fascismo conduce ancora più aspramente la lotta contro l'analfabetismo, innalzando l'obbligo scolastico fino ai quattordici anni e garantendo la gratuità dell'istruzione¹⁰⁴. La questione educativa è prioritaria per il fascismo perché vi si gioca l'identità dell'intera nazione: non solo la riforma Gentile e la carta della scuola Bottai ma i nove ministri che si susseguirono alla Pubblica istruzione (denominato poi "Ministero dell'Educazione nazionale" dal 1929) vararono 3500 leggi e decreti sulla scuola, di cui quasi 2500 dal 1922 al 1930¹⁰⁵.

Alla fine della Seconda guerra mondiale, il bilancio dell'ipertrofia normativa del regime è, da un lato, un evidente fallimento nello sradicare l'uso dei dialetti e degli esotismi mentre, dall'altro, lascia tracce ben più profonde:

Sarebbe difficile negare che il fascismo abbia contribuito a consolidare una diffusa tendenza normativa, atta a favorire un processo centripeto in direzione della standardizzazione linguistica (monocentrica), promossa dalla classe egemonica al potere, a svantaggio delle classi socialmente più indigenti ed emarginate (Cardia 2008: 52).

¹⁰³ L'acutezza glottodidattica di Lombardo Radice e la sua consapevolezza delle difficoltà del contesto post-unitario sono contenuti in un'ampia dissertazione del 1925, *Accanto ai maestri* (Lombardo Radice 1925). In quest'opera, vengono analizzati anche fattori disgreganti della qualità dell'istruzione, come la delinquenza giovanile, la questione meridionale, l'inadeguatezza dei sussidiari e della preparazione dei maestri.

¹⁰⁴ Cf. Cardia (2008), Raffaelli (1983).

¹⁰⁵ Galfré (2010: 144).

La scuola del dopoguerra soffre, infatti, di tutte queste tare ed è profondamente lacerata dalla convinzione che esistano percorsi più importanti, i licei (soprattutto il liceo classico, che nella riforma Gentile doveva formare la futura classe dirigente) e percorsi per i più poveri e i meno “dotati”, cioè i tecnici e i professionali. Il boom economico non tocca tutti e soprattutto non smuove questa mentalità, nonostante intervenga, nel 1962, la riforma che istituisce la scuola media unificata. L’istruzione diventa gratuita e obbligatoria fino ai quattordici anni e il percorso dopo i cinque anni di scuola elementare è stabilito unico per tutti (invece, in precedenza esisteva un avviamento professionale e uno per i licei)¹⁰⁶. Lo scopo del ministro che ne è firmatario, Luigi Gui, è ridurre le disuguaglianze, integrare campagna e città, scardinare il senso di “privilegio” che alcuni sentono rispetto ad altri, anche attraverso l’obbligatorietà dell’insegnamento del latino.

Tuttavia, questi aspetti della cultura scolastica fanno molta fatica a cambiare nel breve termine: nel maggio del 1967, infatti, dopo poco tempo dall’istituzione della scuola media unificata, don Lorenzo Milani e i suoi ragazzi escono con *Lettera ad una professoressa*, un pamphlet che denuncia una scuola che va in tutt’altra direzione rispetto a quella voluta da Gui. L’opera è scritta collettivamente dai ragazzi che, nel piccolo paesino montuoso di Barbiana, si rifugiano dalla scuola pubblica che li discrimina, li boccia, li bolla come futura bassa manovalanza perché figli di operai e contadini poveri. L’attacco alla professoressa, volutamente anonima perché rappresenta una categoria intera, non è solo politico ma anche didattico: i ragazzi denunciano l’astrazione dei compiti linguistici, le correzioni sommarie ai temi di italiano che non aiutano gli studenti a capire i loro errori ma li giudicano più o meno “naturalmente talentuosi” nella scrittura, l’assenza di una valorizzazione del plurilinguismo e della lingua viva rispetto allo “scolastichese”. I ragazzi nella *Lettera* non sono né razionalmente freddi né clementi nelle loro accuse. Riporto, a tal proposito, quasi integralmente il passo dell’opera sia per evidenziare i toni e l’incisività del *pamphlet*, sia per sottolineare i concetti chiave del ragionamento dei ragazzi (in corsivo):

C’è una materia che non avete nemmeno nel programma: arte dello scrivere. Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. Ne ho qui una piccola raccolta. Sono constatazioni, non strumenti di lavoro. «Infantile. Puerile. Dimostra immaturità. Insufficiente. Banale». Che gli serve al ragazzo di saperlo? Manderà a scuola il nonno, è più maturo. Oppure: «Contenuto scarso. Concetto modesto. Idee scialbe. Manca la reale

¹⁰⁶ Cf. Gattullo, Visalberghi (1986).

partecipazione a ciò che scrivi». Allora era sbagliato il tema. Non dovevate neanche chiedergli di scrivere. Oppure: «Cerca di migliorare la forma. Forma scorretta. Stentato. Non chiaro. Non costruito bene. Varie improprietà. Cerca d'essere più semplice. Il periodo è contorto. L'espressione non è sempre felice. Devi controllare di più il tuo modo di esprimere le idee». Non glie l'avete mai insegnato, non credete nemmeno che si possa insegnare, non accettate regole oggettive dell'arte, *siete fissati nell'individualismo ottocentesco*. Finché si arriva alla creatura toccata dagli dèi: «Spontaneo. Le idee non ti mancano. Lavoro con idee proprie che denotano una certa personalità.» Ormai che ci siete metteteci anche «Beata la mamma che t'ha partorito». Consegnandomi un tema con un quattro lei mi disse: «Scrittori si nasce, non si diventa». Ma intanto prende lo stipendio come insegnante d'italiano. *La teoria del genio è un'invenzione borghese. Nasce da razzismo e pigrizia mescolati insieme.* [...] Pierino ha il dono. Io no. Riposiamoci tutti. Pierino non importa che ripensi a quel che scrive. Scriverà libri come quelli che c'è in giro. Cinquecento pagine che si potrebbero ridurre a 50 senza perdere un concetto solo. Io posso rassegnarmi e andare al bosco. Lei può seguitare a oziare in cattedra a far segnini sul registro. *L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte.* Ma a questo punto abbiamo leticato tra di noi. Una parte voleva raccontare come facciamo a scrivere. Un'altra parte diceva: «L'arte è una cosa seria, ma fatta d'una tecnica piccina. Rideranno di noi». I poveri non rideranno. *I ricchi ridano pure e noi ridiamo di loro che non sanno scrivere né un libro né un giornale al livello dei poveri.* (Scuola di Barbiana, 1967: 124-125).

Particolarmente oggetto di riflessione dei ragazzi è, dunque la lingua ma essi sono profondamente sensibili ai fatti sociali, cioè alla profonda ingiustizia che divide gli scolari tra alunni di serie A, i Pierini, e quelli di serie B, i Gianni (come vengono definiti più avanti nell'opera). In queste righe c'è tutta la rabbia di una generazione che paga gli errori dell'impostazione scolastica sin dagli esordi postunitari: se i più poveri non sanno né leggere né scrivere (e non solo superficialmente ma come "lettori profondi") verranno esclusi da posizioni lavorative migliori e non potranno mai cambiare le proprie condizioni. Esiste un circolo vizioso che si crea tra l'esclusione sociale e la deprivazione linguistica. Non si tratta, però, di una formulazione originale dei ragazzi perché già in precedenza (nel 1956), infatti, il loro maestro, don Lorenzo Milani, aveva espresso le stesse convinzioni in una lettera destinata al *Giornale del mattino*:

Io son sicuro che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra

il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola. I tesori dei vostri figlioli si espandono liberamente da quella finestra spalancata. I tesori dei miei sono murati dentro per sempre e isteriliti. Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude. Quando il povero saprà dominare le parole come personaggi, la tirannia del farmacista, del comiziante e del fattore sarà spezzata [...] Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua. (Renzi, Cortelazzo 1977: 45-46).

Se nell'esperienza della scuola di Barbiana troviamo un'incisività e un senso molto alto dell'importanza della lingua, negli anni '60 e '70 anche altri maestri si erano accorti che la scuola lasciava indietro troppi ragazzi: erano Maria Maltoni, Mario Lodi, Bruno Ciari, don Orlando Sardelli. Maltoni, lavorando con i bambini della piccola frazione di San Gersolè (Firenze), li incoraggiava a produrre testi "mistilingue" in cui potevano unire dialetto ed italiano. Lodi portava in classe le riproduzioni di quadri famosi della storia dell'arte e lasciava che i bambini li interpretassero da loro, senza troppe informazioni fornite dal maestro. Ciari metteva in atto ogni giorno la tecnica del "testo libero orale", in modo che i bambini, raccontando una loro esperienza vissuta, potessero esercitarsi nel parlato così come nello scritto. Don Sardelli, infine, nelle borgate romane istituì una scuola molto simile a quella di Barbiana, dove si praticava ugualmente la scrittura collettiva (Lo Duca 2013: 26-41).

Il fermento, però, non viene solo dal basso: anche nell'ambiente accademico, grazie a Tullio de Mauro e altri linguisti dell'epoca, il 1967 è un anno di svolta perché viene fondata la SLI (Società di Linguistica Italiana). Lo scopo degli studiosi è creare una vera e propria comunità che possa unire alla solidità scientifiche delle varie istanze accademiche delle scienze linguistiche (fonetica, morfosintassi, semantica, lessico) le esigenze didattiche degli studenti. La SLI si occupa cioè sia di educazione linguistica, nell'ottica di espansione delle capacità linguistiche per lo sviluppo totale delle competenze culturali degli apprendenti, sia di linguistica educativa, intesa come riconoscimento dell'influsso sociale sugli apprendimenti linguistici e del loro scambio reciproco (Ferreri 2010: 2). Dalla SLI, si distaccherà il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) che si impegnerà soprattutto sul versante dell'educazione linguistica come antidoto alla pedagogia linguistica tradizionale.

L'impegno del gruppo sarà innanzitutto scientifico, con l'integrazione, nella nuova proposta didattica per l'insegnamento dell'italiano, delle conoscenze accumulate in ambito

sociolinguistico da Bernstein e Labov che avevano studiato la deprivazione verbale e la variazione diastratica dell'inglese americano (Lo Duca 2013: 50-54). In più, ci sarà anche l'impegno politico, con il riconoscimento dei fattori di disagio che i ragazzi di Milani e Sardelli denunciavano nelle scritture collettive. La *summa* di quegli anni di ricerca saranno le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (26 aprile 1975)¹⁰⁷, un documento fondamentale che schiera insegnanti e linguisti contro la pedagogia linguistica tradizionale, fatta di normatività, prescrittivismismo, purismo, astrazione dal contesto sociale. Con le *Dieci tesi* ogni abilità linguistica viene considerata nello stesso modo perché contribuisce allo sviluppo totale della persona e si sottolinea la funzionalità che ogni compito deve avere per l'apprendente. Basta coi temi in astratto, con gli esercizi di scrittura punitivi, non inclusivi o fini a sé stessi: la lingua si contestualizza sul piano "emozionale, intellettuale, sociale", fornisce potenti strumenti di analisi e di conoscenza del sé.

Nonostante ormai la pubblicazione delle *Dieci Tesi* sia risalente a quasi cinquant'anni fa, esse costituiscono ancora un punto di partenza prezioso: dopo un secolo di pedagogia linguistica tradizionale non ne è bastato solo mezzo a sradicarla del tutto, soprattutto nell'astrazione degli esercizi di scrittura (senza scopo, destinatario, contesto) o nel basso grado di esplicitzza dell'insegnamento della lettura. Infatti, da un lato, le *Dieci tesi* sono entrate a pieno titolo nelle *Indicazioni nazionali* del 2012¹⁰⁸, nelle *Raccomandazioni del parlamento europeo* (in una prima versione del 2006 aggiornata nel 2018) e guidano l'agire della Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa (Ferrerri 2010: 9). Dall'altro, assistiamo ancora oggi a insegnamenti normativi e poco funzionali della grammatica, preoccupazioni di una presunta degenerazione linguistica¹⁰⁹ e risultati poco omogenei in prove standardizzate come quelle OCSE Pisa, somministrate prima della fine dell'obbligo scolastico (16 anni) in più di ottanta paesi diversi.

¹⁰⁷ Il testo integrale delle *Dieci tesi* è consultabile sul sito ufficiale del GISCEL: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-educuzione-linguistica-democratica/> (consultato il 2/05/2024).

¹⁰⁸ A cui abbiamo già accennato, per quanto riguarda il gioco, nel Cap. 1, sez. 1.4.

¹⁰⁹ Come notano Chater e Christiansen (2023: 103), la paura del cambiamento linguistico percepito come degenerazione della stessa lingua caratterizza periodicamente il dibattito accademico da tempi immemori. Nel caso dell'inglese, gli autori, per evidenziare l'estremismo delle posizioni che gli intellettuali assumono al riguardo, riportano l'opinione di Jonathan Swift (1667-1745) secondo cui in un paio di secoli l'inglese sarebbe degenerato in un insieme di grugniti. In Italia, il centro di allarmismo maggiore resta l'Accademia della Crusca (ad esempio con la preoccupazione di una colonizzazione inglese del lessico italiano: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/l-italiano-ridotto-al-silenzio/7396>). La tara di questo tipo di dibattiti è che spesso si assumono posizioni poco caute e raramente fondate sui dati a disposizione, quasi come se la lingua fosse una *damsel in distress* da salvare (2024: 51-63).

Il quadro sembra essere, dunque, quello di un riconoscimento normativo ormai consolidato (a differenza di quanto accadeva negli anni '70, quando l'iniziativa didattica era delegata alla sensibilità di pochissimi docenti) contro una realtà, quella dei dati statistici a nostra disposizione, che contraddice questa stabilità. Le *Indicazioni nazionali*, infatti, vengono anche da un confronto diretto con il GISCEL e ne dimostrano prove evidenti nel riconoscimento dell'alunno come persona inserita nel contesto sociale, nella decisione di dedicare un'intera sezione alla didattica del lessico e all'impostazione di una grammatica intesa come "riflessione sulla lingua" (conoscenza metalinguistica). Le *Raccomandazioni*, strutturate secondo uno schema di otto competenze chiave, sono frutto di un dibattito più ampio dei confini nazionali ma anche nel concetto di competenza (conoscenza, abilità, metacognizione) in cui vediamo le tracce visibili dello smantellamento della pedagogia tradizionale come lo hanno pensato le *Dieci tesi*. L'apprendente è, anche qui, innanzitutto cittadino e le conoscenze che può accumulare nel corso della propria formazione sono la punta dell'iceberg rispetto al sostrato culturale, emozionale, personale e l'interazione che i diversi campi del sapere hanno tra di loro. Le otto competenze chiave, infatti, sono le seguenti: 1. La comunicazione nella madrelingua; 2. La comunicazione nelle lingue straniere; 3. La competenza matematica; 4. La competenza digitale; 5. Imparare a imparare; 6. Le competenze sociali e civiche; 7. Il senso di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale. Più avanti (sez. 2.2.) torneremo su queste competenze, soprattutto sull'interazione tra la comunicazione nelle lingue e la competenza digitale, anche alla luce dell'aggiornamento del 2018 delle *Raccomandazioni*.

L'altra faccia della realtà, invece, è quella di rigurgiti più o meno celato di pedagogia linguistica tradizionali¹¹⁰ (il permanere nella didattica di stereotipi e le preoccupazioni linguistiche infondate), e di dati poco incoraggianti. Uno degli strumenti per rilevare alcune competenze, sono le prove OCSE Pisa: misurano le capacità degli studenti nelle capacità di lettura, matematica e scienze e vengono svolte ogni tre anni (dal 2018 al 2022 è intercorso un anno di stop in più causa pandemia). Ciò che emerge dai dati del 2018 e del 2022 (v. *Figura 9*) è che la *reading literacy*, cioè la capacità di lettura (individuare informazioni all'interno di un testo, integrare e fare inferenze, valutare e riflettere¹¹¹) è in calo rispetto alla media OCSE. Significative sono, inoltre, le differenze in questo dato: le ragazze sembrano guadagnare più punti dei loro coetanei

¹¹⁰ A tal proposito, i linguisti Adriano Colombo e Giorgio Graffi (2017: 19) denunciano una didattica dell'italiano spesso ancora infarcita di nozionismo e apprendimento dogmatico della grammatica (tuttavia, «le rigidità appaiono non tanto nei libri di testo quanto nella pratica di molti insegnanti»), completamente estranea alla pratica scientifica e ad una riflessione sulla lingua intelligentemente consapevole.

¹¹¹ I parametri di valutazione delle prove e i campi di applicazione sono visibili all'indirizzo: <https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/> (consultato il 2/05/2024).

maschi nelle competenze di lettura, il Nord ha, in generali, migliori risultati rispetto al Sud meglio e i licei primeggiano sui tecnici ma soprattutto sui professionali (tranne nel caso del Trentino Alto-Adige, dove non c'è la percezione negativa dei percorsi alternativi ai licei, esattamente come accade in Germania o in Austria)¹¹².

Sotto un certo punto di vista potremmo dire che le sfide per l'insegnamento dell'italiano sono rimaste le stesse: l'Italia è spaccata in due tra Nord e Sud, non avendo superato mai del tutto i divari presenti nel 1861, anche se in misura minore; esiste ancora una rigida suddivisione tra i

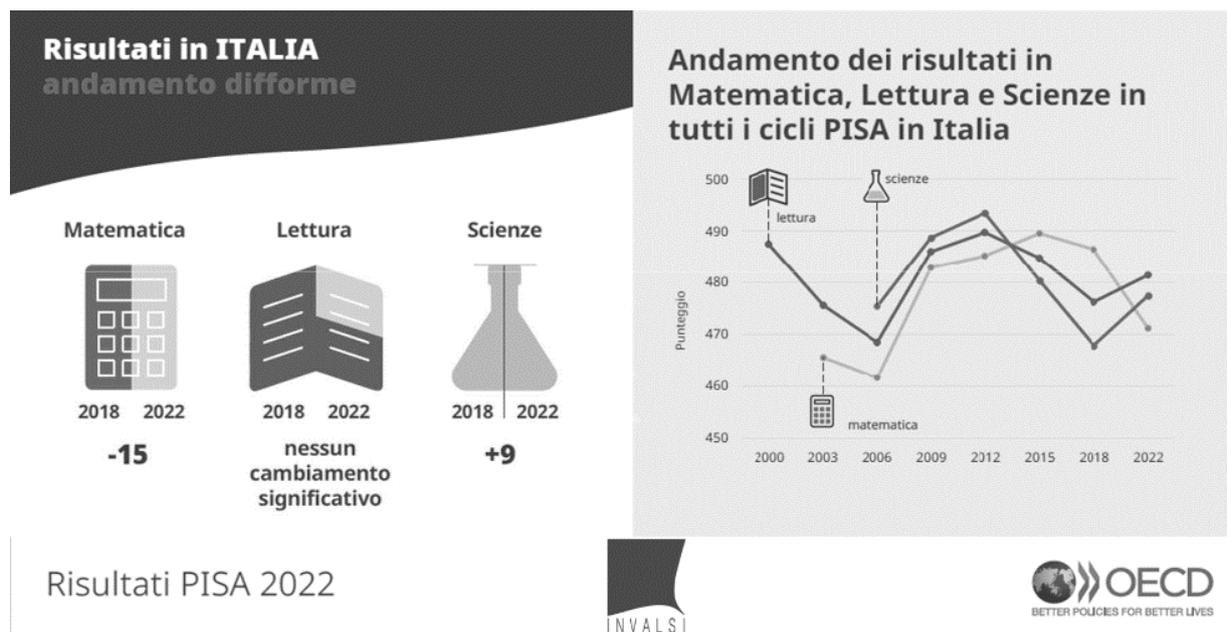


Figura 9. Infografica dei risultati delle OCSE Pisa 2022: nelle competenze di lettura non c'è alcun cambiamento significativo rispetto al 2018 ed essendo il focus principale della nostra trattazione ho preferito dunque analizzare le prove precedenti. Fonte: OCSE Pisa.

licei e le altre scuole che vengono invece penalizzate molto (in Trentino ciò non accade per la cultura scolastica più vicina a quella tedesca che non soffre di queste suddivisioni); infine, i vecchi nuovi problemi della gestione proficua del plurilinguismo si ripropongono non più con il dialetto ma con le lingue degli studenti stranieri. Questi ultimi, infatti, sono in lento e costante aumento, arrivando a costituire più del 30% del totale (Viale 2019: 10), ponendoci di fronte alle sfide del multiculturalismo e della glottodidattica (Moscato 2020: 246-252). L'esperienza dei maestri, di don Milani, del GISCEL non è ancora del tutto compiuta: il cammino verso un'al-fabetizzazione capace di contribuire alla formazione di cittadini profondi (sulla scorta dei lettori profondi di cui parla Maryanne Wolf) resta tuttora impervio. Uno degli elementi che viene

¹¹² Il report del 2018 con i dati espressi in percentuali è disponibile qui: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf> (consultato il 2/05/2024).

spesso inserito in questo dibattito come fattore più o meno determinante per l'istruzione linguistica è proprio la tecnologia.

2.2. Digitalia pratalia arant: la penna non basta più

La didattica delle lingue, sia se parliamo della lingua madre (L1) sia di lingue straniere (L2), si affida alla tecnologia da moltissimo tempo: un esempio tra i più “antichi”, risalente agli anni ‘40, è il metodo audio-orale in cui i soldati americani sfruttavano i registratori per ascoltare il parlato prodotto dai parlanti nativi (Villarini 2021: 186). Inoltre, il computer entra nei luoghi di apprendimento sin dagli anni ‘70, come facilitatore dei compiti linguistici nelle abilità di base, dall’ascolto allo scritto¹¹³. Parlare di tecnologie a scuola non è, quindi, una tendenza degli ultimi anni: ovviamente le sfide metodologiche sono cambiate e si concentrano sull’utilizzo dei dispositivi portatili, della rete e dei social network¹¹⁴. Nel 2018 il Consiglio dell’Unione Europea ha sentito la necessità di approfondire il punto sulle competenze digitali all’interno delle *Raccomandazioni* e di sostituire la competenza nella lingua madre in competenza alfabetica funzionale e multilinguistica. Da quanto è possibile leggere nel documento ufficiale della rettifica¹¹⁵, la motivazione principale di tali cambiamenti è il riconoscimento della trasformazione della società e delle economie avvenuta nei quattordici anni che separano le *Raccomandazioni* dalla prima versione. Nell’«economia della conoscenza» (*Raccomandazioni* 2018: 2) è sempre più necessario dotarsi di nuovi saperi, soprattutto riguardo agli strumenti digitali che risultano indispensabili per ogni attività lavorativa e in un certo senso “facilitatori” dell’apprendimento anche delle competenze linguistiche. La competenza alfabetica funzionale consiste appunto nel saper sfruttare vecchie e nuove fonti (ovviamente valutandone l’affidabilità), media analogici e digitali, per giungere all’interpretazione critica di un concetto. In questa direzione si muove

¹¹³ Cf. Viale (2019); Villarini (2021), Peppoloni (2021), Spitzer (2013).

¹¹⁴ Se Rivoltella (2001: 103) parla della costruzione di un’abilità di lettura e scrittura con i media in generale, Gheno e Mastroianni (2018) evidenziano necessità simili nell’ambito dei social network e del web. Secondo la linguista e il filosofo, infatti, è auspicabile che l’abilità sociale delle vecchie generazioni si integri con le *literacy* digitali delle nuove. I “vecchi” hanno molto da imparare dai giovani e questa è una sfida educativa e culturale senza precedenti: «L’ambito del “saper usare la tecnologia” per conoscerne i meccanismi per utilizzarli al meglio è un aspetto minimo, basilare. L’umanizzazione del web è una delle principali sfide che ci aspettano: come un nuovo continente dove hanno iniziato a crearsi le prime formazioni sociali e le prime modalità di interazione (con i caratteri primitivi che abbiamo visto), e che attende una civilizzazione da parte di chi vuole trarne possibilità più promettenti per la vita e il bene di tutti. Non basta stare attenti ai rischi, ai pericoli, e difendersi dagli eccessi, c’è bisogno di cominciare percorsi per costruire e civilizzare come individui digitali evoluti.» (Gheno, Mastroianni 2018: 56).

¹¹⁵ Consultabile al seguente indirizzo: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato il 2/05/2024).

anche l'*European Framework for the Digital Competence of Educators* (abbreviato in *DigCompEdu*), un documento edito dal Joint Research Centre della Commissione Europea, dove si sottolinea l'importanza che per l'educazione digitale deve avere innanzitutto per gli insegnanti che, dopo essere stati adeguatamente formati, hanno il compito di sviluppare una competenza alfabetica funzionale rispetto ai media digitali con i loro studenti (Viale 2019: 12). Il *DigCompEdu* si rivela un documento piuttosto "profondo" perchè guarda alle competenze digitali degli educatori sotto un punto di vista sociale, epistemologico e strumentale ma anche abbastanza "generico" da poter essere applicato in tutti i contesti educativi (v. *Figura 10*).

Come si è visto in precedenza (Cap. 1, sez. 1.3) in relazione ai videogiochi e ai nuovi media in generale, avere delle solide competenze digitali è un fattore davvero importante per l'esercizio della cittadinanza nel 2024 e per muoversi tra l'infinita disponibilità di fonti di informazione. Le risposte contraddittorie giunte dalle istituzioni italiane¹¹⁶ fanno emergere ancora una scarsa comprensione dell'imprescindibilità di un'educazione mediale e digitale, nell'ottica di una rete di nuove competenze che si uniscono a quelle più tradizionali, tra cui lo sviluppo delle abilità linguistiche.

Tuttavia, a differenza di quanto accade con il videogioco in senso stretto, che di per sé non ha alcun impatto sulla capacità di giocare anche nella vita reale a giochi non virtuali¹¹⁷, i mezzi digitali che consentono di leggere o scri-

¹¹⁶ Cf. Cap. 1, sez. 1.4.

¹¹⁷ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.3.

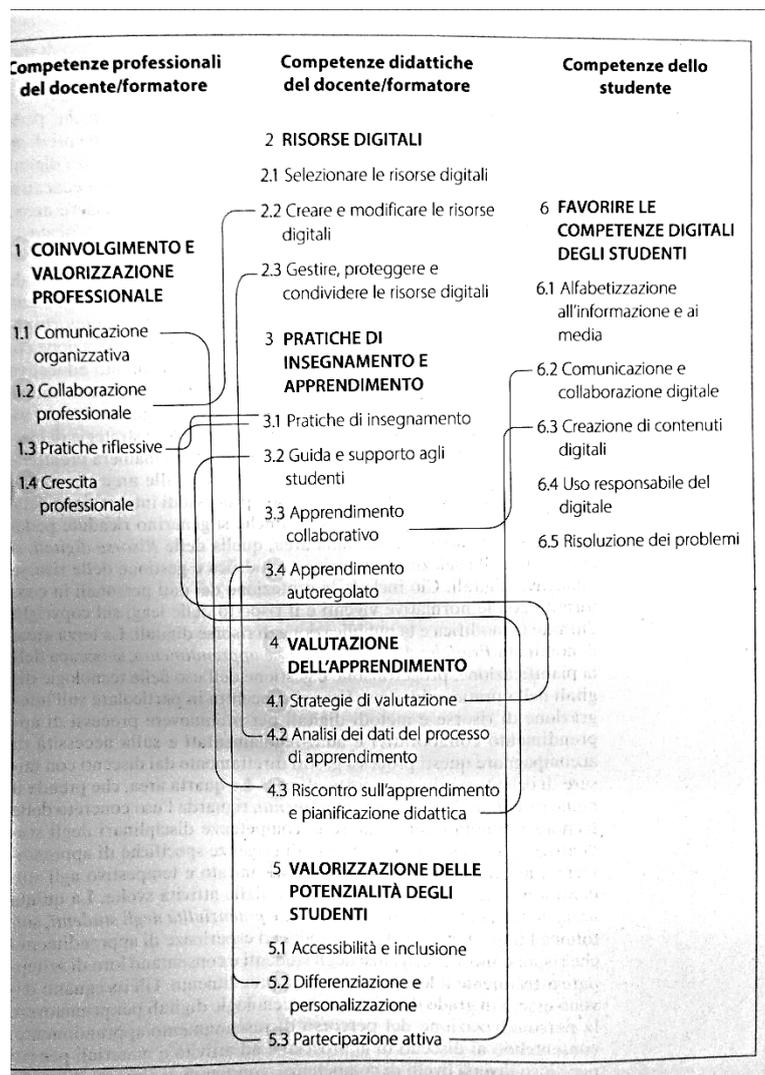


Figura 10. Schema delle competenze previste dal *DigCompEdu* per il docente e lo studente. Particolarmente utili sono i collegamenti che visualizzano le interconnessioni tra ciascun punto. Fonte: Peppoloni (2021: 147).

hanno dimostrato diverse ricerche di psicologi e neuroscienziati in merito¹¹⁸, leggere su uno smartphone non è come leggere su un supporto cartaceo: nell’ottica di una educazione digitale critica, questo è un dato di fatto con cui bisogna scendere a compromessi. Scegliere il compromesso non significa che dobbiamo lasciar perdere ogni contatto con qualsiasi informazione che giunge a mezzo digitale perché, come sottolineano le *Raccomandazioni*, gli altri documenti europei e l’intero campo di studi della media education, equivarrebbe a mutilare la partecipazione alla vita della società attuale e di conseguenza, significherebbe limitare l’esercizio di una piena cittadinanza (Laurillard 2012). Da insegnanti, scendere a compromessi con l’impatto delle tecnologie sulla capacità di leggere e scrivere i testi significa, invece, avere innanzitutto idea dell’impatto che possono avere sui compiti linguistici, quindi del loro funzionamento almeno a grandi linee e, infine, essere consapevoli che non dovranno sostituire attività più “tradizionali” quanto integrarle positivamente.

Le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) nell’ambito dell’insegnamento delle abilità linguistiche¹¹⁹ possono innanzitutto avere un’influenza positiva sulla motivazione intrinseca degli studenti, esattamente come il gioco e il videogioco (Cap. 1, sez. 1.2.2.). Le TIC, infatti, sono più vicine al mondo quotidiano dei cosiddetti “nativi digitali” che piacevolmente accettano di utilizzarle anche a scuola e permettono la creazione di interfacce visive più accattivanti di quanto è di norma possibile con il cartaceo. Possiamo, inoltre, utilizzare le tecnologie per influenzare l’organizzazione di un’attività (*task*) e aumentare un’abilità specifica (*skill*). Uno schema che ci fa visualizzare al meglio questo quadro è dato da Viale (2019): su un asse cartesiano, il fattore della motivazione è bisettrice dei quattro quadranti a significare che essa può aumentare a prescindere dall’influenza della TIC sul *task* o su una *skill*; sull’asse delle ordinate è stato posto il grado di miglioramento delle abilità, mentre sull’asse delle ascisse l’organizzazione del compito (v. *Figura 11*).

¹¹⁸ Cf. Wolf (2018), Spitzer (2013), Bigli (2023).

¹¹⁹ Chiaramente le TIC possono essere impiegate anche in altri settori: in questo elaborato, noi ci limiteremo alle abilità linguistiche nella L1 perché si tratta del nostro campo d’azione.

Ritengo che questo schema sia particolarmente utile per due motivi: innanzitutto, risulta una razionalizzazione del dibattito polarizzante che esiste intorno alle TIC e ce ne ricorda limiti e potenzialità; in secondo luogo, può essere una griglia per valutare in termini di efficacia e utilità generale un progetto didattico che implichi le TIC, come *Babile* stesso. Infatti, esattamente come nel caso

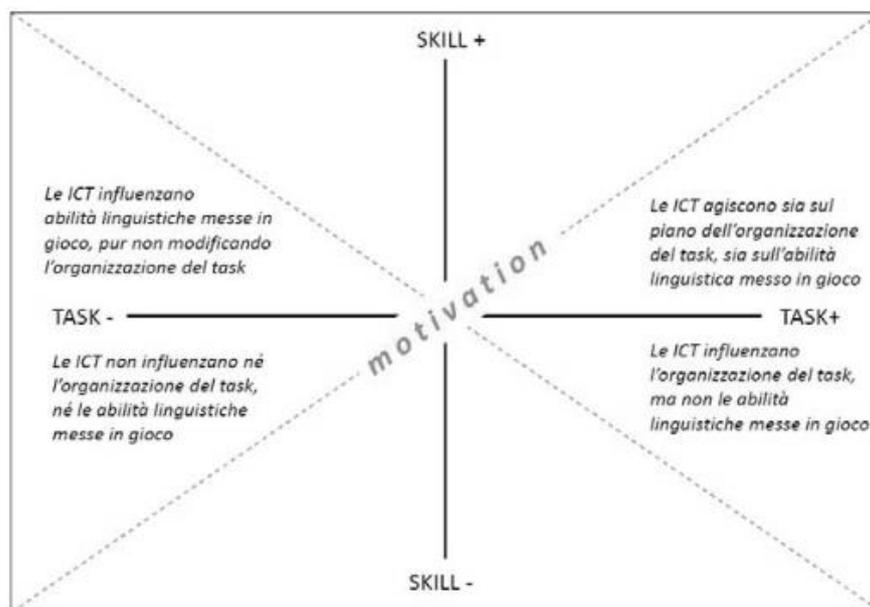


Figura 11. Schema che visualizza l'utilità su *task*, *skill* e *motivation* delle TIC. Fonte: Viale (2019:14).

dei videogiochi, anche intorno alle TIC nel contesto didattico esiste una diffusa diffidenza. È il caso, ad esempio, del neuroscienziato tedesco Manfred Spitzer che parla di «demenza digitale», sia per quanto riguarda l'uso generalizzato dei media digitali sia dell'utilizzo più mirato nelle scuole. Spitzer sostiene che l'uso dei portatili e della lavagna interattiva (LIM) a scuola non siano solo inutili ma anche dannosi in termini di rendimento scolastico e sottosviluppo delle capacità di scrittura e di lettura: le TIC, alleggerendo il lavoro degli studenti, per esempio, nella ricopiatura dei testi con la funzione copia-incolla, tolgono una fatica necessaria allo sviluppo di abilità di scrittura più profonde (Spitzer 2013: 54-83). Similmente si esprime il pedagogo Adolfo Scotto di Luzio (2015) che insiste sull'ininfluenza delle TIC nello sviluppo della abilità linguistiche, riconducendo i risultati positivi di alcune sperimentazioni al lavoro già di per sé eccellente dei docenti. Sia Spitzer che Scotto di Luzio sottolineano, inoltre, l'enorme peso che le TIC hanno sul bilancio della scuola pubblica e denunciano l'alto costo che i dispositivi hanno per le famiglie, aumentando le disuguaglianze. Al contrario, il filosofo Ferri (2008) sottolinea prevalentemente gli aspetti positivi dell'impatto delle tecnologie sulla didattica, tanto da premere, nei caratteri dell'urgenza, sulla formazione e il cambio di prospettiva che i docenti devono mettere in atto per adattarsi alla scuola del presente. La posizione di Ferri si inserisce nel clima di ottimismo nei confronti degli strumenti tecnologici e delle nuove potenzialità (la cosiddetta

«saggezza digitale») che avranno le nuove generazioni, definite da Prensky¹²⁰ come quelle dei «nativi digitali». Su questa linea, il 55% degli esperti di internet intervistati dal Pew Research Center di Washington nel 2012 riteneva possibile che nel 2020 i cervelli dei teenager e dei giovani adulti non avrebbero sofferto di deficit cognitivi, che avrebbero imparato di più, riuscendo a sfruttare positivamente le risorse messe a disposizione da internet (Anderson, Rainie 2012).

Entrambe queste posizioni polarizzate nascondono, in realtà, molte criticità. Nel caso degli “apocalittici” che vedono nelle tecnologie e nei media digitali l’origine di ogni male ci troviamo di fronte a posizioni estreme che non tengono conto della multifattorialità della realtà scolastica. Infatti, il rendimento degli studenti non è condizionato solo dal fattore tecnologico ma da una fitta rete di agire educativo familiare, condizioni economiche, coerenza delle proposte didattiche con la realtà sociale e caratteristiche individuali, tra cui l’età (banalmente, bambini e adolescenti hanno esigenze e stili di apprendimento diversi). Inoltre, come nel caso di Spitzer, verificiamo che alcuni degli studi citati, in particolare quelli che mostrano le conseguenze più nefaste dei videogiochi o addirittura della visione dei Teletubbies (Spitzer 2013: 135), sono stati pubblicati in una rivista di cui è egli stesso il curatore (un caso eclatante di *cherry-picking* e anche di conflitto di interessi).

La carenza di fonti e il tono quasi moralistico si riscontrano anche in *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere* di Roberto Casati (2013), in cui l’autore parla di uno spazio di lettura che è stata “rubato” dalle nuove tecnologie, quasi come se ignorasse il fatto che si stampino tuttora libri e che il mercato sia essenzialmente stabile¹²¹. Nel caso dei pedagogisti che, come Scotto di Luzio, invece, parlano di ininfluenza delle TIC nella pratica didattica c’è un’ampia letteratura in merito¹²², fatta di sperimentazioni concrete, che

¹²⁰ Marc Prensky interpreta i media digitali e il modo di usarli come un forte discrimine tra “vecchie” e nuove generazioni, nativi digitali (*games generations*) e (*immigrati digitali*). La radicalità dello scrittore e consulente educativo sta nel riconoscere nello stile di utilizzo dei media digitali anche una differenza cognitiva: «The importance of the distinction is this: As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their "accent," that is, their foot in the past. The “digital immigrant accent” can be seen in such things as turning to the Internet for information second rather than first, or in reading the manual for a program rather than assuming that the program itself will teach us to use it. Today’s older folk were “socialized” differently from their kids, and are now in the process of learning a new language. And a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain» (Prensky 2001: 2).

¹²¹ I dati più recenti, anzi, parlano di una leggera crescita dello 0,8% (<https://finanza.la-stampa.it/News/2024/01/26/aie-mercato-del-libro-tiene-nel-2023-e-book-in-crescita/MzlfMjAyNC0wMS0yNI9UTEI>, consultato il 2/05/2024).

¹²² A tal proposito, ho consultato Peppoloni (2021) per i vantaggi nella classe di lingue per docenti e discenti; Viale (2019) per la raccolta di sperimentazioni in classe con Kahoot, GSuite e realtà aumentata, Wolf (2018) per una panoramica generale sulla neuroscienza della lettura e della scrittura e le applicazioni di TIC per il supporto alla

contraddice questo assunto aprioristico. Per non parlare di tutte le applicazioni tecnologiche che possono aiutare ad includere gli studenti DSA (basti pensare agli ebook corredati da tracce audio o, semplicemente, ai correttori automatici sui programmi di videoscrittura), gli apprendenti a distanza nei corsi di lingue o nelle situazioni di emergenza con la DAD, i docenti nella preparazione di materiale personalizzato con qualità migliore, prescindendo dalla pura proposta editoriale del libro di testo¹²³.

Per quanto riguarda, al contrario, i cosiddetti “entusiastici del digitale” o, per dirla alla Eco, “gli integrati”, c’è da dire che si focalizzano troppo sul potenziale rivoluzionario dello strumento in sé, dimenticando quanto, invece, faccia l’agire didattico di un buon insegnante. Con le parole della linguista e docente di didattica delle lingue moderne Diana Peppoloni affermiamo con fermezza che, invece che «è fondamentale che la tecnologia sia integrata in una riflessione glottodidattica più ampia dando vita ad una sorta di nuovo umanesimo digitale, in una prospettiva incentrata sull’uomo piuttosto che sullo strumento.» (Peppoloni 2021: 11). Inoltre, la possibilità di un “ri-cablaggio” del cervello umano come conseguenza dell’uso dei media digitali in così poco tempo, che sia in negativo o in positivo, è un’ipotesi affascinante ma impossibile da realizzare nel breve periodo, per gli stessi motivi per cui nonostante siano trascorsi seimila anni dall’invenzione del primo sistema di scrittura, non c’è nessuna area del cervello specializzata in questa attività quanto un riciclo neuronale delle cellule nervose delle aree già presenti¹²⁴.

Per quanto riguarda l’impatto che le tecnologie e il consumo di media digitali possono avere sulle abilità di lettura e scrittura, questo non è scientificamente dimostrabile. La neuroscienziata Maryanne Wolf (2018) porta le evidenze di alcune conseguenze negative rispetto al fatto che troppo tempo impiegato con le tecnologie può avere su una mente ancora in formazione, come quella dei bambini molto piccoli. Per questi motivi, la neuroscienziata consiglia di limitare le interazioni con tablet, computer e smartphone a pochi minuti al giorno prima dei tre anni di età: i media digitali, infatti, funzionano come un flusso ininterrotto di informazioni, come la pellicola di un film che scorre davanti ai nostri occhi costantemente. Essi incoraggiano una partecipazione casuale al contenuto che trasmettono perché il flusso di informazioni è talmente ampio da spingerci ad abbassare le nostre aspettative di memorizzazione (“vedo troppe cose quindi

dislessia, Cotroneo (2016) per sfruttare i social network nella didattica delle L2, Sheila, Inkoom (2014) per un’introduzione alle TIC in attività gamificate (per quanto *Babele* voglia inserirsi più nel *game-based-learning* che nella *gamification* in senso stretto, cf. Cap.1., sez. 1.2.3.).

¹²³ Esperienze positive tra TIC, DSA e didattica delle lingue (anche classiche) sono state raccolte in Garulli et al. (2021), Viale (2018), Viale (2019),

¹²⁴ Cf. Cap. 2, sez. 2.1.1.

non riuscirò mai a ricordarle tutte”). In un cervello che si sta sviluppando, come quello di un bambino appunto, non solo i continui stimoli offerti dalle tecnologie mettono a dura prova la sua già risicata capacità di attenzione ma hanno un impatto anche sulla riduzione della memoria di lavoro e della memoria a lungo termine (Wolf 2018: 104-118). La memoria di lavoro è quella che più sfruttiamo durante i compiti di scrittura, una sorta di RAM che ci permette di tenere sotto controllo quanto stiamo producendo e integrarlo con le nostre conoscenze. Queste ultime sono invece immagazzinate nella memoria a lungo termine, responsabile anche della nostra capacità di comprendere profondamente un testo (D’Aguanno 2019). I media digitali, inoltre, sono effettivamente progettati per indurre dipendenza negli utilizzatori perché hanno innanzitutto lo scopo di vendere un prodotto ai consumatori: quindi è impensabile, per un genitore o un insegnante, delegare completamente l’apprendimento della lettura o della scrittura a questi strumenti. I risultati, anzi, sono opposti: le performance in lettura e scrittura calano, insieme alla soglia dell’attenzione, continuamente sollecitata dai massicci flussi di informazione dei media digitali. La lettura e la scrittura sono processi relativamente lenti e complessi che implicano ripetizione, fisicità e una multisensorialità che passa anche attraverso il fatto che la pagina sia cartacea:

Le pagine fisiche sono le sottovalutate “piastre di Petri” della prima infanzia. Attribuiscono sostanza fisica alla ripetizione e alla ricorrenza cognitiva e linguistica, che a loro volta forniscono le necessarie, molteplici esposizioni alle immagini e ai concetti di quelle pagine, che costituiscono i primi passi nella formazione delle conoscenze di base del bambino. Voglio che i bambini sperimentino la presenza fisica e temporale dei libri prima d’incontrare lo schermo digitale, sempre un po’ remoto e artificiale. Molti giovanissimi osservatori sono abbandonati, letteralmente e cognitivamente, troppo presto, a sé stessi e ai propri dispositivi per essere continuamente intrattenuti da una cosa piatta che non possiede né il grembo né la voce delle persone più amate, che leggono e parlano dedicando un’attenzione esclusiva ai propri bambini. Come sostengono Andrew Piper e Naomi Baron, leggere non riguarda soltanto il cervello nei bambini piccoli, coinvolge tutto il loro corpo; vedono, odorano, sentono e toccano i libri. E, con un genitore indulgente e consapevole, li “assaggiano”. Non è così con uno schermo. Mettersi in bocca un tablet non è la stessa cosa (Wolf 2018: 144).

Il compromesso con le tecnologie a cui accennavo all’inizio di questo paragrafo sta proprio in questo: nel riconoscimento dell’importanza che alcune abilità (la lettura, la scrittura, ma soprattutto il pensiero critico e l’empatia) vengano trasmesse con il contatto umano e che, dall’altro

lato, le TIC possano avere un impatto positivamente significativo sull'insegnamento e l'apprendimento. La *conditio sine qua non* affinché gli aspetti positivi delle tecnologie possano essere fruiti senza incorrere nei rischiosi lati negativi è un'accurata progettazione didattica: significa conoscere i propri studenti, calibrare il loro utilizzo in base all'età ed essere ben formati sulle competenze digitali. Una buona competenza digitale si traduce anche in una forte consapevolezza dell'unicità del pensiero critico e della lettura profonda umana. Negli ultimi anni le tecnologie sono in grado di aiutarci in compiti sempre più complessi, interfacciandosi con noi come se fossero davvero intelligenti. Le IA (come GPT-3, GPT-4, Bard, DALL-E) conversano, fanno riassunti, scrivono canzoni, scrivono codice in diversi linguaggi di programmazione ma, a differenza degli esseri umani, non hanno storia né pratiche culturali. Con una metafora molto efficace, Christiansen e Chater (2023: 260) parlano dell'intelligenza artificiale nei termini delle automobili: come all'inizio del secolo scorso le automobili non hanno sostituito il cavallo come animale, così le IA non sostituiranno l'intelligenza umana. Il pericolo della singolarità tecnologica (inteso come il superamento delle nostre capacità cognitive da parte di un IA) è, in realtà, già realizzato in alcuni campi, come quello dei software giocatori di scacchi. Infatti, i più potenti tra questi sono in grado di battere i maestri più forti a livello mondiale. Non per questo, però, smettiamo di giocare a scacchi, di organizzare campionati, di studiare la millenaria storia di questo meraviglioso gioco che un tempo era Chaturanga. Questo accade perché il nostro apparato simbolico, fatto di comportamenti ludici, linguistici e culturali, non è riproducibile da una macchina, per quanto possa essere sofisticata. Secondo l'interessante interpretazione del professore di letteratura francese Yves Citton (2012), ciò è possibile grazie al funzionamento "imperfetto" della nostra mente: sulla scorta del filosofo Deleuze, Citton individua la potenza del ragionamento umano nell'interpretazione. Una lettura del mondo passiva, detta ricognizione o riconoscimento senso-motorio è automatizzabile ed è ciò che accade quando chiedo a Chat GPT una spiegazione di un concetto, una lista bibliografica, il codice JavaScript del sito che sto costruendo. Chat GPT, cioè, mi risponde con elenco di informazioni, più o meno affidabili, che rispondono alla mia richiesta selezionando risposte pertinenti e rispecchiano quanto più possibile una visione "oggettiva" della realtà. La lettura del mondo attiva, detta anche riconoscimento attento o, appunto, interpretazione è, invece, uno sforzo della mente umana per riconfigurare i contesti dati alla luce di quanto già ha accumulato in precedenza, testandone sia la validità sia la possibilità di creare qualcosa di nuovo. L'interpretazione ha, seguendo una metafora cinematografica, la funzione del montaggio: dà un senso narrativo al flusso di informazioni, indipendentemente se di origine digitale o analogica, trasformandole in un flusso narrativo coerente ma "soggettivo". Il montaggio, però, non è lineare, anzi, si configura come un

lungo processo di selezione, taglia e cucì fortemente personale, influenzato da schemi culturali, personali, emozionali, irrazionali presentimenti e momenti di sconcertante paralisi (Citton 2012: 41-56).

A mio parere, saper integrare le tecnologie nelle abilità di scrittura e lettura secondo la logica del compromesso deve avere come fine ultimo quello di formare proprio degli interpreti. Solo attraverso la valorizzazione di questa capacità della mente di vagare e allo stesso tempo di creare, possiamo dare agli studenti del 2024 una prospettiva equilibrata sull'utilizzo delle tecnologie e far loro comprendere quanto sia importante che, come nell'indovinello veronese¹²⁵, siano sempre le dita della mano ad arare i campi, fatti di carta o puramente digitali. In altre parole, che le tecnologie non devono sollevarci completamente dagli sforzi intellettuali che dobbiamo compiere per sviluppare le nostre abilità più complesse, come il pensiero critico: solo così miglioreranno i risultati nella *reading literacy* e, perché no, anche i punteggi nelle OCSE Pisa.

2.3. OuLiPo e altri funamboli: giocare con la scrittura

Quando, in precedenza, abbiamo parlato di gioco si è posto quasi subito il problema della sua definizione¹²⁶ e della scelta del significato più adatto al progetto di *Babele*, in cui dovrebbero felicemente unirsi componenti ludiche e riflessione sulla lingua. La strada percorsa è stata quella di definire il gioco come un testo e, in senso esteso, come linguaggio generativo. Prima della posizione assunta da Gee (2013) in merito a questa considerazione, ad aver accolto l'idea di gioco come linguaggio -sia come terreno fertile in grado di generare nuovi significati sia come terra viva manipolabile dallo scrittore come umida creta- è stato un laboratorio letterario, l'OuLiPo. Era il 24 novembre 1960 e sette scrittori francesi si riunirono nella cantina del ristorante *Il vecchio guascone*: avevano voglia di divertirsi (in cerca di "ricreazioni", come i bambini a scuola) ma volevano anche fare una letteratura nuova, che fosse fatta di creazioni e ri-creazioni. Stando a quanto avrebbero scritto nell'introduzione al volume collettivo delle loro opere,

¹²⁵ L'indovinello veronese è uno dei più antichi documenti redatti in un volgare italiano, scritto tra la fine dell'VIII e l'inizio dell'IX secolo da un ignoto. Il testo è un indovinello in rima incrociata sulla pratica della scrittura in cui ogni verso descrive una parte di questa attività: *Se pareba boves* ("spingeva avanti i buoi", la mano o direttamente le dita)/*alba pratalia araba* ("arava bianchi campi", il foglio della pergamena)/*et albo versorio teneba* ("teneva un aratro bianco", la penna d'oca)/*et negro semen seminaba* ("e seminava un seme nero", cioè l'inchiostro).

¹²⁶ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.1.

uscito nel 1973 per Gallimard¹²⁷, volevano evitare che il lavoro dello scrittore si risolvesse «in consumo distruttore», come invece accade per altri lavori manuali in cui l'uomo distrugge risorse naturali per produrre ciò di cui ha bisogno. Lo scopo dell'impegno dell'OuLiPo per il lavoro poetico, al contrario, è «strapparli al suo destino lasciandogli un gioco. Ma questa esigenza è completata da un'altra, complementare e inversa: ottenere dal gioco, paradossalmente, che non sia né gratuito né sterile e che eserciti, sotto una conveniente regolazione, un'azione trasformatrice.» (Campagnoli, Hersant 1985: 1985: 3).

I sette strampalati scrittori francesi sarebbero cresciuti in numero ed interessi nel giro di pochi anni: ai fondatori Queneau e Le Lionnais, si sarebbero aggiunti l'artista surrealista Noël Arnaud, Italo Calvino, Georges Perec e numerosi altri, tra artisti, matematici, addirittura ingegneri come Jacques Bergier. L'*Ouvroir de Littérature Potentielle*, l'OuLiPo, appunto, venne tradotto in italiano con *Opificio di Letteratura Potenziale*, OpLePo. Né movimento, né corrente letteraria, né seminario di divulgazione scientifica, l'opificio si caratterizzava come laboratorio alchemico di estrema mescolanza di interessi, teso all'esplorazione linguistica ma anche fondato sul rispetto di rigide regole formali, spesso di stampo matematico. La letteratura è un oggetto, come tale può essere manipolata, smontata e ricomposta, soprattutto rimanere indeterminata, aprirsi ad infinite possibilità di elaborazione: la letteratura è dunque "potenziale" sia in questo senso, sia in senso aristotelico, come istanziazione concreta della potenzialità insita nelle cose stesse. L'Opificio si occupa artigianalmente di operazioni meccaniche, della trasformazione di ciò che

$$F_n = 1 + \frac{n!}{1!(n-1)!} + \frac{(n-1)!}{2!(n-2)!} + \frac{(n-1)!}{2!(n-3)!} + \frac{(n-2)!}{3!(n-4)!} + \frac{(n-3)!}{4!(n-5)!} + \dots$$

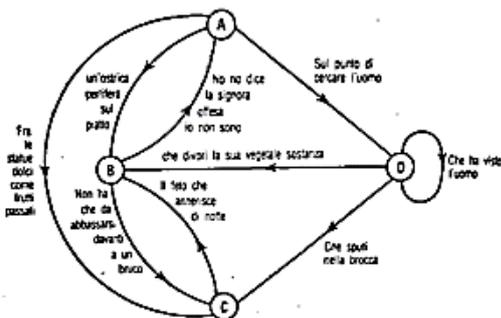
esiste in qualcosa di nuovo e della creazione *ex novo* di materiale secondo alcune rigidissime regole perché solo attraverso queste «galere» è possibile liberare la più grande creatività. (Campagnoli, Hersant 1985: 28-42).

Facciamo qualche esempio di galera che è diventata scrittura, di gabbia matematica che si è fatta infinito

Figura 12. Formula che illustra matematicamente la produzione di poesie fibonacciane. Il primo verso (dato che non è possibile partire da 0) avrà 1 parola, il secondo 1, il terzo 2, il quarto 3 e così via, seguendo il principio che il verso che scrivo deve avere un numero di parole corrispondente alla somma dei due precedenti. Nella formula troviamo numeri fattoriali ($n!$) in quanto viene rappresentato il numero di possibili combinazioni di versi per una poesia da 1,2,3,4 versi (i puntini lasciano spazio a combinazioni ulteriori). I fattoriali sono essenziali nel calcolo combinatorio, in cui si specializzò il filosofo Leibniz, molto amato dall'OuLiPo. Fonte: Campagnoli, Hersant (1985: 54).

¹²⁷ Avendo come riferimento l'edizione italiana curata da Ruggero Campagnoli e Yves Hersant farò riferimento a quest'ultima con il nome dei curatori per semplicità nella citazione. Il lettore, tuttavia, tenga presente che il volume è firmato collettivamente dal gruppo OuLiPo e manifesti, saggi, proposte di scrittura ivi contenute sono per la maggior parte lasciati anonimi (quindi prodotti collettivamente dal gruppo) o firmati da Le Lionnais, Queneau, Perec e sottoscritti dall'Opificio.

letterario. Uno dei più famosi è il romanzo *Lo disparition* (“La scomparsa”) di Perec (1969): la scomparsa è quella di Anton Vowl, protagonista della storia ma è, ad un livello strettamente linguistico, anche la scomparsa della vocale “e”. Perec ha, cioè, scritto un’intera opera privandosi di questa vocale, scrivendo *de facto* un lunghissimo *lipogramma*. Il lipogramma è un esempio di “ri-creazione”, esattamente come il tautogramma (componimento composto con concetti che iniziano tutti con la stessa lettera¹²⁸) o i versi ropalici (versi in cui le parole procedono allungandosi di volta in volta di una sillaba) perché si tratta di “oggetti” già esistenti. Infatti, lipogrammi, tautogrammi e versi ropalici sono attestati sin dall’antichità greca e latina e ripescarli dalle biblioteche dei classici significa giocare ad un gioco già giocato senza troppe variazioni. Un gioco più strettamente letterario perché interno alla scrittura stessa è, invece, il cambiamento di genere, registro linguistico, narratore: un estremo esempio di questi cambiamenti si trova in *Exercices de style* (“Esercizi di stile”, 1983) di Queneau, una raccolta di racconti uscita nel 1947. Il racconto, in realtà, è uno solo e riguarda due incontri casuali (uno



I versi corrispondenti agli spigoli che arrivano allo stesso vertice (o che ne partono) sono stati scelti sulla base di una restrizione ben precisa; per esempio, quelli che arrivano al punto D contengono tutti la parola «uomo», quelli che ne partono hanno tutti la stessa struttura grammaticale, ecc... Di fronte a questa figura, il lettore può decidere in anticipo il punto di partenza e il punto di arrivo, e cercare il «percorso» più breve. Può anche formare delle «poesie hamiltoniane», corrispondenti a un percorso che incontri una volta e una volta soltanto ognuno dei vertici. Così il cammino hamiltoniano BADC dà:
 «No no dice la signora offesa io non sono sul punto di cercare l'uomo che spuntò nella brocca».
 Si possono anche formare delle poesie quasi euleriane⁽⁴⁾, con percorsi che non passino per nessuno spigolo più di una volta e che utilizzino il massimo numero possibile di spigoli; basandosi semplicemente su concetti fondamentali, puramente matematici, della Teoria dei Grafi, si hanno così altrettanto restrizioni... e il numero dei testi che si possono ottenere partendo dalla stessa figura è infinito!

Quadrato bi-latino di ordine 10. Le lettere indicano un attributo caratteristico: A = innamorato brutale, B = pezzo di bue, C = canaglia; ecc... Le cifre indicano l'azione dominante del personaggio: 0 = non fa nulla, 1 = ruba e ammazza, 2 = si comporta in modo strano e inspiegabile; ecc...

Racconto n.	Sig. Demaison	Faul	Sig.ra Demaison	Il conte di Bellerval	Archimede	Il pesce rosso	Destino	Valerio	Don Diego	Sig. Membre
1	A ₀	G ₂	F ₄	E ₁	J ₁	I ₁	H ₂	B ₂	C ₄	D ₄
2	H ₄	B ₁	A ₇	G ₃	F ₅	J ₂	I ₄	C ₃	D ₅	E ₀
3	I ₃	H ₀	C ₂	B ₇	A ₄	G ₉	J ₃	D ₄	E ₄	F ₁
4	J ₄	I ₄	H ₁	D ₃	C ₇	B ₁	A ₉	E ₃	F ₀	G ₂
5	B ₉	J ₅	I ₀	H ₂	E ₄	D ₇	C ₁	F ₄	G ₁	A ₃
6	D ₄	C ₉	J ₄	I ₁	H ₃	F ₃	E ₇	G ₀	A ₂	B ₄
7	F ₇	E ₄	D ₉	J ₀	I ₂	H ₄	G ₄	A ₁	B ₃	C ₃
8	C ₁	D ₂	E ₃	F ₄	G ₅	A ₆	B ₃	H ₂	I ₄	J ₉
9	E ₂	F ₃	G ₄	A ₃	B ₅	C ₀	D ₁	I ₉	J ₂	H ₄
10	G ₃	A ₄	B ₅	C ₄	D ₆	E ₁	F ₂	J ₄	H ₉	I ₇

Figura 13. A sinistra, un campione dei sonetti esponenziali di Queneau. A destra, un esempio di quadrato bi-latino di Perec. Queneau nei *Cent Mille Millions de Poèmes* (1961) costruisce dieci sonetti, ognuno di quattordici versi, in modo che il lettore possa a piacimento sostituire a ogni verso uno dei 9 che gli corrispondono. Il lettore può dunque comporre da solo $10^{14} = 100\ 000\ 000\ 000\ 000$ poesie diverse, che tutte rispettano le regole immutabili del sonetto. Perec, invece, nell’opera *La vie, mode d’emploi* (1978) costruisce un doppio quadrato latino per narrare la storia di 100 stanze in 10 piani, contenuti in un solo immobile: ogni simbolo compare una ed una sola volta per ogni riga e colonna. Fonte: Campagnoli, Hersante (1985: 56-63).

¹²⁸ Chi scrive ha provato a farne uno ma ha cambiato idea a metà...

sull'autobus, l'altro alla *Gare Saint-Lazare*) tra due uomini. La storiella è semplicemente riscritta in novantanove modi diversi, alcuni già visti (anagrammi e lipogrammi), altri invece legati al registro (ingiurioso, ampolloso), altri ancora al contesto (tema scolastico, interrogatorio) o alla forma (tanka, sonetto).

Un altro esempio di gioco già giocato ma con un grado di ri-creazione maggiore è costituito dagli anoplepismi, galere più “numeriche” che permettono «un *trasferimento* nel campo delle parole di concetti appartenenti alle diverse branche delle matematiche: Geometria (poesie tangenti fra loro di Le Lionnais), Algebra di Boole (intersezione di due romanzi, di J. Duchateau), Algebra matriciale (moltiplicazione di testi di R. Queneau), ecc....» (Campagnoli, Hersant 1985: 52). Ciò si traduce nella letteratura combinatoria che consiste nel trovare configurazioni matematiche in contesti letterari e produrre letteratura a partire da contesti matematici. È il caso delle poesie fibonacciane, in cui a partire da un numero n di parole di un testo di partenza posso creare, sfruttando solo parole non adiacenti, un numero di poesie corrispondente al numero n -esimo di Fibonacci (v. *Figura 12*). Oppure, è il caso del sonetto esponenziale di Queneau e del quadrato bi-latino di Roubaud e Perec (v. *Figura 13*), tutte strutture che hanno senso anche solo da un punto di vista strettamente matematico ma che vengono sfruttate per “costringere” la creatività dello scrittore nella produzione del testo.

È anche possibile l'operazione inversa, cioè ricavare strutture altrettanto complesse da un romanzo: è il caso del romanzo “telescopico” di Jan Potocki, *Manoscritto trovato a Saragozza* (1965), “riscritto” in forma logica dal matematico polacco Łukasiewicz che ne ha sciolto la struttura a scatole cinesi, simile a quella del *Decameron* di Boccaccio. Un'opera che recentemente si è prestata ad un'operazione simile è *Il castello dei destini incrociati* (1973) di Italo Calvino, oggetto di una recente ricerca del dipartimento di Digital Humanities and Digital Knowledge (DHDK) dell'Università di Bologna, condotta da Bruno, Pasqual e Tomasi (2023). Calvino costruisce una serie di racconti a partire da una semplice cornice narrativa: alcuni viandanti si trovano in un castello dopo un lungo viaggio ma, al momento di conversare durante la cena, si rendono conto che hanno perso l'uso della parola. Per esprimersi hanno a disposizione solo un mazzo di tarocchi, nello specifico quello visconteo di Bergamo: ognuno di loro racconterà quindi la sua storia selezionando dei tarocchi e la particolarità della narrazione sta nel fatto che l'interpretazione del narratore è assolutamente soggettiva. Inoltre, i significati di ciascuna carta sono influenzati da quelle precedenti e le configurazioni possono essere lette in orizzontale e in verticale: «the result is a quadrato magico in which each narrative sequence is crossed with another, as are the destinies of the twelve travellers of the castle» (Bruno et al. 2023: 35). Il

progetto delle *digital humanist* è stato innanzitutto volto a creare una serie di strumenti per indagare l'uso della macchina narrativa combinatoria dei tarocchi di Calvino¹²⁹: quindi, è possibile filtrare le carte in base agli eventi che raccontano e viceversa, esaminare i contesti in cui appaiono, i personaggi che le utilizzano, guardare alla posizione nel testo dell'opera. Come è possibile evincere da Corti (1978), la straordinarietà dell'opera di Calvino non sta dunque nell'uso dei tarocchi in sé, che danno suggestioni narrative dalla notte dei tempi (e dagli albori della psicanalisi) ma proprio nell'impianto combinatorio, strettamente oulipiano dell'opera.

In secondo luogo, le ricercatrici nel progetto hanno creato un'ontologia (definita ODI, *Ontologia Destini Incrociati*) e una base di conoscenza (BACODI, *Base di Conoscenza Destini Incrociati*) a partire dall'opera. Ontologie e basi di conoscenze sono strumenti utilissimi alla digitalizzazione di risorse culturali che permettono, attraverso la consulenza con esperti del settore, di strutturarla e di darle una collocazione specifica in rete. Le ontologie sono categorizzazioni di concetti all'interno di classi (etichette) e delle proprietà (relazioni) che le collegano; le basi di conoscenza "concretizzano" in un contesto specifico le ontologie, cioè le applicano ai dati veri e propri. Queste strutture astratte, sostanzialmente grafi (come i sonetti di Queneau, v. *Figura 13*), basate sulle regole della logica, possono aiutare, da un punto di vista informatico, nella preservazione e della ricerca sulle opere letterarie¹³⁰.

Non sorprende che la digitalizzazione di Calvino sia un'operazione quasi naturale dell'opera stessa: l'OuLiPo, infatti, non era affatto estraneo all'informatica, anzi, vedeva nel linguaggio macchina (all'epoca l'ALGOL, un antenato del linguaggio Pascal e del C) un ennesimo spunto per manipolare il linguaggio umano, spingendolo verso nuove stimolanti forzature (Campagnoli, Hersant 1985: 213). L'OuLiPo si mostrava, inoltre, curiosa rispetto ad un futuro in cui le macchine avrebbero potuto conversare agevolmente con gli esseri umani: suggestioni rispetto ad intelligenze artificiali si ritrovano, nello stesso periodo, anche in un altro autore, il chimico Primo Levi. Levi, pur essendo estraneo all'Opificio, condivideva con il gruppo il fascino nei confronti di una scienza che fa anche letteratura e una certa simpatia per il gioco linguistico. In particolare, nel racconto *Il Versificatore*, contenuto nella raccolta *Storie naturali* (1966), Levi immagina che un poeta "su commissione", costretto cioè a scrivere per lavoro lettere d'amore, biglietti, inni nuziali, acquisti ad un certo punto una macchina affinché lo faccia al posto suo: è, appunto, il Versificatore, antica intelligenza artificiale generativa (il bisnonno di GPT?) che

¹²⁹ Il progetto è visionabile al seguente indirizzo: <https://projects.dharc.unibo.it/odi/> (consultato il 2/05/2024).

¹³⁰ ODI e BACODI sono consultabili al seguente indirizzo: <https://odi-documentation.github.io/materials/> (consultato il 2/05/2024).

non solo se la cava benissimo nella scrittura ma gli tiene anche la contabilità. L'idea è colta poi da Luigi Malerba che ne *Lo scrittore robot* (1988) immagina un ingegnere che, nella stesura del suo romanzo, si fa aiutare da un software che gli fa letteralmente da assistente, dando pareri e progettando revisioni.

Non è questa la sede per approfondire il rapporto tra la letteratura italiana, l'informatica e una certa fantascienza che spopolava soprattutto negli anni '60 e '70 (basti ricordare la collana Urania di Mondadori). Tuttavia, ritengo che l'OuLiPo in sé e le sue «ebbrezze ALGOLiche» forniscano un importante *trait d'union* tra diversi temi che finora abbiamo trattato, come l'abilità di scrittura, gli strumenti digitali, il gioco e le sue regole e, infine, anche la scuola. Infatti, per quanto l'OuLiPo sembri solo una specie di società segreta¹³¹ di strambi intellettuali, il gruppo aveva ben altre ambizioni che il semplice divertimento accademico: «Letteratura+Scienza+Alchimia: la *Littérature potentielle* è senza dubbio un'opera da mettere in tutte le mani, prima fra tutte quelle dei bambini a scuola». (Campagnoli, Hersant 1985: 7). Ovviamente, il volume collettivo dell'Opificio è improponibile nella sua interezza in una classe di bambini, perché contiene concetti matematici, voli pindarici, dissertazioni filosofiche a malapena alla portata delle conoscenze di uno studente dell'ultimo anno delle superiori.

Il senso di portare la letteratura potenziale a scuola consiste non nel leggere le opere degli *oulipiens*, quanto nel portare in classe la voglia di sperimentare con la lingua e con la letteratura stessa. Come Calvino scrive a proposito della molteplicità in *Lezioni americane* (1993b: 114-115), questa è anche un'esigenza sociale, la risorsa insita nella letteratura stessa che viene introdotta per rappresentare adeguatamente la società che cambia:

Oggi non è più pensabile una totalità che non sia potenziale, congetturale, plurima. A differenza della letteratura medievale che tendeva a opere che esprimessero l'integrazione dello scibile umano in un ordine e una forma di stabile compattezza, come la Divina Commedia, dove convergono una multiforme ricchezza linguistica e l'applicazione d'un pensiero sistematico e unitario, i libri moderni che più amiamo nascono dal confluire e scontrarsi d'una molteplicità di metodi interpretativi, modi di pensare, stili d'espressione. Anche se il disegno generale è stato minuziosamente progettato, ciò che

¹³¹ A dire il vero, infatti, l'Opificio era nato "clandestinamente" in seno al Collegio della 'Patafisica «scienza delle soluzioni immaginarie, del particolare e delle leggi che governano le eccezioni, fondata da Alfred Jarry. L'apostrofo che precede la parola sta ad indicare il carattere volontario, cosciente, dottrinale e collegiale della fruizione della 'Patafisica, mentre quando il termine è usato senza apostrofo si riferisce ad una 'Patafisica involontaria, inconscia, praticata liberamente senza presa di coscienza dei propri atti e delle proprie attitudini mentali, cerebrali e comportamentali» (Albani 2009: 77-80).

conta non è il suo chiudersi in una figura armoniosa, ma è la forza centrifuga che da esso si sprigiona, la pluralità dei linguaggi come garanzia d'una verità non parziale.

La «pluralità dei linguaggi» è perfettamente sovrapponibile alla cultura convergente di Jenkins (2006), agli scopi della *media education*, al concetto di *reading literacy* in senso ampio, alla specifica capacità che in Citton (2012) hanno gli studi umanistici (in particolare la letteratura) di saper fornire dubbi e stimolare interpretazioni personali, soprattutto dal connubio con il sapere più strettamente scientifico. Nel progettare *Babele*, ho tenuto in grande considerazione proprio questa pluralità come punto di partenza e come punto di arrivo, cercando di valorizzare l'interdisciplinarietà (non sapendo, inoltre, il background degli studenti che avrei avuto) e un uso della tecnologia che fosse “interpretativo” più che strumentale.

La pluralità e l'inclusione di nuovi linguaggi in un discorso critico che abbraccia l'educazione, la scuola, la letteratura, la cittadinanza non sono novità ma caratterizzano, almeno in Italia, l'ambiente culturale a cavallo di più decenni, '70, '80 e '90, nonostante le profonde differenze tra questi anni. La spinta di rinnovamento contro la pedagogia tradizionale sentita dai firmatari delle *Dieci tesi* è solo una piccola parte di un fermento molto più diffuso. Abbiamo visto già Levi e Calvino¹³² ma c'erano anche Gadda, con la sua rappresentazione aggrovigliata della realtà, Celati e i contatti con il fremente movimento studentesco di cui *Alice disambientata* è perfetta rappresentazione, Tondelli e la scrittura che si fa *jam session*, il Gruppo 63 con la sua voglia di rinnovamento delle cose letterarie (di cui Vassalli, Eco, Balestrini, Manganelli, Sanguineti e molti altri facevano parte), i Cannibali (Ammaniti, Nove, Ballestra, Brizzi) e la loro voglia di pulp fiction in letteratura e non solo sul grande schermo¹³³.

La problematicità di portare questo tipo di letteratura a scuola è rappresentata dai tempi scolastici: la letteratura contemporanea è talmente vasta, polifonica, specifica e «centrifuga» che a malapena è possibile arrivare alle porte degli anni '70. Uno dei problemi di progettare *Babele* è stato anche fare i conti con questa realtà e con i programmi “canonizzati” di letteratura italiana.

¹³² Del quale altri esempi di letteratura combinatoria sono, in misura minore rispetto a *Il castello dei destini incrociati* ma ugualmente affascinanti, *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979) e *Le città invisibili* (1993a). Nella prima opera, il protagonista è il lettore (quindi la narrazione è in seconda persona singolare) che per dieci volte prova a leggere un libro ma non riesce a finirlo per circostanze esterne ed è costretto a ricominciare. *Le città invisibili*, invece, narra di cinquantacinque città diverse, con nomi di donne, che Marco Polo ha esplorato per il Kublai Khan: vi sono nove capitoli, cinque città per capitolo (tranne il primo e il nono che ne hanno dieci) divise per undici rapporti tematici (i segni, la memoria, i desideri etc.).

¹³³ Una valida sistematizzazione del romanzo italiano contemporaneo, dalla fine degli anni Settanta ai primi dieci anni del 2000 si trova in Tirinanzi de Medici (2018) che usa per descriverlo la metafora di “Babele” e di 2equilibrio punteggiato (2018: 28), per visualizzare al meglio da un lato la molteplicità di cui si è parlato e dall'altro il suo addensarsi in alcuni punti fissi, come quelli che abbiamo velocemente elencato.

Tuttavia, assumendo l'idea, un po' di OuLiPo, un po' più di Calvino, per cui la letteratura potenziale è in un certo senso una chiave di lettura della totalità della letteratura, è possibile cavarsi di impaccio anche all'interno del canone più stretto (per la gioia di chi ha a modello ancora De Sanctis). Infatti, anche solo per fare degli esempi sul momento, autori più che classici come Dante, Boccaccio, Ariosto si sono mossi in terreni che sono di letteratura potenziale: Dante creando un universo multilingue, vivo e sfaccettato (e, in un senso di letteratura combinatoria, anche per le affascinanti strutture matematiche che inserisce nella *Commedia*); Boccaccio rappresentando un mondo reale, caotico, goliardico; Ariosto trasformando le storie cavalleresche in un altro universo di pazzie e storie incredibili. Creazioni, Ri-creazioni, Riconfezioni sono sì le parole manifesto dell'OuLiPo ma soprattutto "ontologie" che, in un certo senso, descrivono letteratura e lingua. Infatti, il primo laboratorio alchemico, in cui si procede per tentativi nella trasformazione del piombo (assenza di comunicazione) all'oro (la comunicazione ideale) è proprio la lingua sotto tre aspetti diversi: considerando l'atto di comunicare in sé come gioco dei mimi, guardando a tutta la storia della letteratura italiana come sperimentazione linguistica dai volgari all'italiano unitario e, infine, guardando ai giochi linguistici in senso stretto. L'idea della lingua in sé come gioco risale, in realtà, alle teorie del filosofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951): nelle *Ricerche filosofiche* (1953), infatti, Wittgenstein definisce il linguaggio come processo simbolico nel quale i significati non sono dati a priori come descrizione di ciò di cui si parla ma sono costruiti a partire dalle circostanze in cui si ritrovano i parlanti. Il gioco linguistico consiste, quindi, nell'insieme di regole contingenti che di volta in volta i parlanti stabiliscono per potersi comprendere. Di conseguenza, non è possibile trovare un universale (il gioco linguistico "supremo" che regola a priori tutti gli altri) né il filosofo deve avere come scopo questo tipo di ricerca, anzi, dovrebbe dedicarsi allo studio del particolare sopra ogni vano principio generale¹³⁴. Christiansen e Chater (2023) inseriscono la loro teoria del gioco dei mimi¹³⁵ proprio in questo sfondo teorico che trovo possa avere senso condividere, sulla scorta delle *Dieci tesi* e del loro rifiuto del prescrittivismismo grammaticale, anche nell'ambito della didattica dell'italiano.

In un progetto come quello di *Babele* ritengo, infatti, che considerare la scrittura come "gioco delle parti" e strumento utile alle esigenze comunicative reali¹³⁶ di mittenti e destinatari di un

¹³⁴ Il filosofo ermeneutico Hans-Georg Gadamer (1900-2002), invece, parlerà di gioco nell'arte e lo considererà come soggetto dell'opera d'arte in sé. Il gioco esiste dunque come soggettività, ha una sua essenza propria, indipendentemente dagli esseri umani che lo giocano in quell'istante (1972: 133). In questo modo il gioco è "universale", nel senso che non corrisponde all'interpretazione contingente del giocatore, come nel caso di due parlanti.

¹³⁵ Cf. Cap. 2, sez. 2.1.1.

¹³⁶ Cf. D'Aguanno (2019).

messaggio preciso sia una premessa indispensabile a demolire quell'idea scrittura come ammasso di regole monolitiche per cui o si fa bene o si fa male. A mio parere, credo che sia anche una premessa necessaria per poter lavorare in un senso ludico sulla letteratura: se, infatti, i ragazzi continuano a considerare i testi letterari come intoccabili o, peggio, frutto dell'invenzione del genio borghese¹³⁷, lasceranno perdere in partenza l'idea di poter scrivere qualcosa di loro o di migliorare quello che già scrivono. Invece, la via del gioco linguistico ha avuto importanti risultati, come dimostrano l'esperienza della professoressa Ersilia Zamponi che all'inizio degli anni '80, con il sostegno dello scrittore Franco Fortini, del poeta Roberto Piumini e delle lezioni dell'OuLiPo, ha appassionato i suoi ragazzi alla letteratura usando proprio i giochi linguistici. Ne *I draghi iacopei* (1982), Zamponi raccoglie i giochi linguistici svolti coi ragazzi della scuola media in cui insegnava all'epoca; si tratta di anagrammi, tautogrammi, metagrammi, lipogrammi in cui tutte e tutti, compreso chi ha più difficoltà di solito con le abilità linguistiche, sembrano impegnarsi più del solito, tanto che la stessa professoressa dirà che: «può accadere che un ragazzo culturalmente deprivato produca delle invenzioni linguistiche che fanno rimanere con il fiato sospeso» (Zamponi 2017: 153). I giochi linguistici sono stati anche la fortuna di Anthony Mollica (2020), insegnante di liceo, poi docente universitario di didattica delle lingue, che ha inaugurato una nuova branca della linguistica, la ludolinguistica, che si occupa di studiare i giochi linguistici nell'apprendimento delle abilità fondamentali¹³⁸. Mollica si occupa di insegnare l'italiano come L2 in Canada e mette a disposizione gratuitamente online¹³⁹ le attività che ha progettato a questo scopo, per lo più *cloze*, cruciverba, anagrammi.

I giochi linguistici hanno la capacità di influenzare positivamente la motivazione esattamente come i videogiochi¹⁴⁰ e, allo stesso tempo, sono anche in grado di abbassare il livello di ansia che spesso gli apprendenti percepiscono nella classe di lingua, che sia L1 o L2. Questo ha ovviamente un impatto sulla valutazione e sul miglioramento in generale del rendimento. Il motivo principale per cui, però, secondo la mia opinione, questo approccio "OuLiPo" sia necessario non si traduce solo nella sua utilità pratica ma soprattutto, come dicevo prima, nel cambio di prospettiva su ciò che è possibile fare con un testo. La letteratura potenziale sancisce un

¹³⁷ Cf. Cap. 2, sez. 2.1.2.

¹³⁸ Bartezzaghi (2017) definisce però la ludolinguistica come una branca "più libera" dell'enigmistica, distinguendola da una "popolare" (programmi televisivi, puzzle, rebus) e "classica", di tradizione italiana e basata su enigmi e crittografie. Sul rebus come tutt'altro che "popolare", cf. Miola (2020).

¹³⁹ Scaricabili a questo indirizzo: <https://www.ludolinguistica.com/Activities/activities1.html> (consultato il 2/05/2024).

¹⁴⁰ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.2.

riappropriarsi della scrittura che è in un certo senso politico: all'interno dell'Opificio c'è orizzontalità, capacità di adattamento, voglia di creatività, pluralità di strumenti.

2.4. Caratteri generali del progetto Babele

Un autore molto vicino alle tematiche dell'OuLiPo, soprattutto per quanto riguarda il concetto di letteratura potenziale e combinatoria, è stato indubbiamente Jorge Luis Borges (1899-1986). Lo scrittore argentino è stato non solo estremamente prolifico, tra racconti, poesie e romanzi ma ha avuto anche un'anima da instancabile alchimista: in Borges si uniscono e si trasformano in un *unicum* aureo letteratura argentina, spagnola, inglese, italiana (egli era un grande ammiratore di Dante e Ariosto), tradizione classica, cristiana, islamica, germanica e scientifica (soprattutto logica e matematica). Calvino fu un grande ammiratore di Borges proprio per questa molteplicità insita in ogni sua opera e, *in secundis*, per l'«esattezza nell'immaginazione e nel linguaggio» e per la «rigorosa geometria del cristallo» delle sue creazioni (Calvino 1993b: 117). Condividendo quest'ammirazione, aggiungerei che l'esattezza nel linguaggio che contraddistingue Borges è sia nell'uso, sia nell'individuare perfettamente l'essenza, la capacità di nominare l'universo che la facoltà del linguaggio ci concede.

Infatti, nel racconto *La scrittura del dio*, della raccolta *L'Aleph* uscita nel 1949, Borges, sulla base del significato della prima lettera dell'alfabeto ebraico (*aleph*, appunto), arriva ad affermare, per bocca del protagonista incarcerato da anni nella stessa cella, che «nei linguaggi umani non c'è proposizione che non implichi l'universo intero; dire la tigre è dire le tigri che la generarono, i cervi e le testuggini che divorò, il pascolo di cui si alimentarono i cervi, la terra che fu madre del pascolo, il cielo che dette luce alla terra» (Borges 1998: 96). L'idea di un universo contenuto in una piccola parola l'abbiamo incontrato più volte nel percorso fino a questo punto: i giochi, le tecnologie e le abilità linguistiche sono campi semiotici, che a loro volta hanno senso solo se inseriti in una particolare cultura che ha un'influenza potentissima sul giocare, sul parlare, sull'usare determinati strumenti anziché altri. In altre parole, ci troviamo davanti ad un infinito, caratterizzato da miliardi di influenze reciproche in larga parte imprevedibili.

Quando ho pensato al nome da dare ad un progetto che implicasse lingua, letteratura e gioco non ho potuto fare a meno di pensare a Borges e alla sua consapevolezza della complessità delle cose. Soprattutto, mi piaceva anche la sua assenza di solennità seriosa: infatti, i più di fronte alla profondità delle implicazioni di certe affermazioni, potrebbero essere tentati di parlare con

una riverenza quasi religiosa. Borges, invece, non lo fa. Inventava, manipola, produce, a volte anche con sottile ironia: è come se in parte dicesse che l'infinito è alla nostra portata perché possiamo nominarla con le parole. Il nome *Babele*, quindi, è di Borges, precisamente il titolo del sesto racconto della raccolta *Finzioni*, uscita nel 1944. Il racconto è incentrato su una biblioteca pressoché infinita, composta nel modo seguente:

L'universo (che altri chiama la Biblioteca) si compone d'un numero indefinito, e forse infinito, di gallerie esagonali, con vasti pozzi di ventilazione nel mezzo, bordati di basse ringhiere. Da qualsiasi esagono si vedono i piani superiori e inferiori, interminabilmente. La distribuzione degli oggetti nelle gallerie è invariabile. Venticinque vasti scaffali, in ragione di cinque per lato, coprono tutti i lati meno uno;

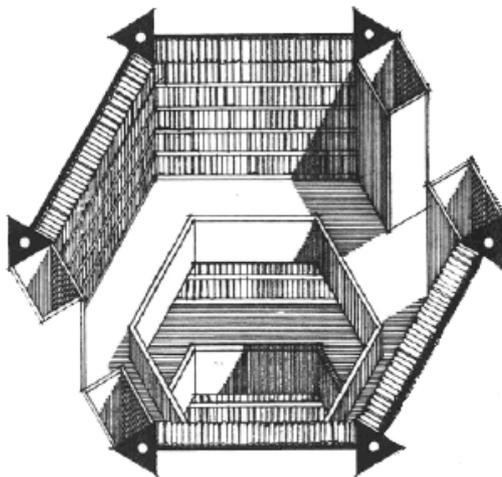


Figura 14. Rappresentazione di uno degli esagoni della biblioteca. Sul sito *Library of Babel* è possibile navigare tra gli scaffali, consultare i libri, trovare parte del loro contenuto che corrisponda a parole inglesi. Fonte: *Library of Babel*.

quella stessa di ciascun piano, non supera di molto quella d'una biblioteca normale. Il lato libero dà su un angusto corridoio che porta a un'altra galleria, identica alla prima e a tutte. A destra e a sinistra del corridoio vi sono due gabinetti minuscoli. Uno permette di dormire in piedi; l'altro di soddisfare le necessità fecali. Di qui passa la scala spirale, che s'inabissa e s'innalza nel remoto. Nel corridoio è uno specchio, che fedelmente duplica le apparenze. Gli uomini sogliono inferire da questo specchio che la Biblioteca non è infinita (se realmente fosse tale, perché

questa duplicazione illusoria?) [...] A ciascuna parete di ciascun esagono corrispondono cinque scaffali; ciascuno scaffale contiene trentadue libri di formato uniforme; ciascun libro è di quattrocentodieci pagine; ciascuna pagina, di quaranta righe; ciascuna riga, di ottanta lettere di colore nero. Vi sono anche delle lettere sulla costola di ciascun libro; non, però, che indichino o prefigurino ciò che diranno le pagine (Borges 2014: 61-62).

Appare evidente la struttura matematica della biblioteca ma soprattutto alla fine del racconto ciò che resta nel lettore è un senso di piccolezza, di inconoscibilità e di dispersione. La biblioteca di *Babele* mi sembrava un'ottima metafora e ambientazione -in senso ironico, si intende- di tutto ciò che può sembrare la letteratura, la scrittura e l'ora di italiano ad un adolescente che

non ama tutto questo già di suo. Inoltre, *Babele* mi ricordava in positivo la molteplicità tanto cara all’OuLiPo e l’ambizione del web di diventare una vera biblioteca universale, accessibile a tutti e tutte. Mi piaceva costruire, inoltre, un gioco che fosse narrativo: come nella lettura a guidare l’interesse sono i contenuti e non per il funzionamento del codice linguistico, credo che un gioco possa essere “diverso” e, dunque, interessare più per l’originalità della storia che per le meccaniche ludiche (che, inevitabilmente, finiranno per ripetersi perché in numero limitato). Di seguito, dunque, l’articolazione del progetto in astratto, prima che trovasse la sua anima: i ragazzi e le ragazze con cui ho giocato.

2.4.1. La struttura del gioco

In questa sezione elencherò per punti, all’interno di una tabella (v. *infra*), tutti gli elementi di *Babele* che hanno più a che fare con il *game design* in senso stretto. Si tratta della nuda struttura ludica che poi si è evoluta nella sua applicazione pratica¹⁴¹: per ogni sezione aggiungerò anche dei commenti per indicare i motivi delle mie scelte.

Elemento di <i>game design</i>	Descrizione	Commenti
Titolo	Babele	v. <i>supra</i> , Cap. 2 sez. 2.4.
Storyline	Il primo che aveva visitato la biblioteca era stato un vecchio cieco, capitato lì per caso. All’ingresso, nessuno aveva risposto ai suoi saluti né tantomeno nessuno gli si era fatto incontro: il luogo era evidentemente deserto. Perso in quelle sale, aveva alzato il suo sguardo vuoto verso l’alto perché aveva intuito, dal suono dei suoi stessi passi, che la biblioteca era pressochè infinita, si sviluppava in altezza per centinaia di piani , formando un alveare fitto e polveroso di libri.	Si tratta di una cornice narrativa che setta la trama del gioco stesso. È lasciata volutamente molto vaga in modo da poter sviluppare la trama nel modo più libero possibile, in base al contesto classe ma soprattutto in base alla fantasia. Il cieco è un riferimento a Borges stesso che, avendo sofferto di problemi di vista per tutta la vita, da anziano divenne completamente cieco.

¹⁴¹ Cf. Cap. 3, sez. 3.3.

	<p>La loro concentrazione era tale che dal buio degli ultimi scaffali era possibile sentire le loro voci. Indistinte, a tratti inquietanti, viaggiavano nell'aria pesante e stantia parole di opere diverse. L'uomo sorrideva quando alcune acquistavano significato: le parole possono essere case accoglienti dove far riposare i ricordi.</p> <p>Non si sa precisamente quanto il vecchio sia rimasto a vagare tra i volumi ma quando ne uscì, nessuno lo capiva: la sua lingua era stata stravolta, impastata, i suoi pensieri chiusi in codici assurdi. Da allora, molti uomini e donne si erano cimentati nell'impresa di ritrovare la biblioteca e sciogliere il mistero che aveva confuso la mente del vecchio cieco.</p>	
Ambientazione	<p>La biblioteca. È un luogo bizzarro, apparentemente abbandonato ma nulla rassicura il visitatore sulla presenza di fantasmi, zombie, gatti dispettosi, piccioni (con tutte le conseguenze del caso...), numeri abbandonati de <i>Il Resto del Carlino</i>. L'uscita è difficile da trovare a causa della forma turrata e a spirale dell'edificio. Ogni ambiente della biblioteca può essere considerato un livello, con oggetti/presenze con cui interagire e particolari sfide linguistiche da superare.</p>	<p>A differenza di Borges ho immaginato l'esistenza di torri e spirali, che comunque, più degli esagoni, mi davano un senso di infinità e claustrofobia. L'ambientazione, inoltre, è influenzata da suggestioni steampunk di fine Ottocento/inizio Novecento, per quanto il tempo resti completamente indefinito. Tuttavia, ho mantenuto una palette di colori tale da richiamare questo periodo e ho inserito una colonna sonora da Victorian Age.</p>
Genere	<p>Gioco narrativo, <i>escape room</i> (lo scopo <i>de facto</i> è uscire da</p>	<p>Nella scelta del genere è intervenuto tutto il dibattito</p>

	un ambiente chiuso), gioco di ruolo, gioco linguistico, enigmistica.	sulle abilità linguistiche e le tecnologie di cui ho parlato nel Cap. 2 e le implicazioni degli elementi ludici che ho analizzato nella sez. 1.2.1.
Personaggi	<p>Lo Spirito, entità che si diverte a confondere e prendere in giro chi capita nella biblioteca: può evocare altre presenze e non è né buono né cattivo. Gli Autori sono evocati dallo spirito, infatti, proprio per aiutare i Ricercatori. Essi sono presenze benevole che possono agevolare le sfide a cui saranno sottoposti i malcapitati.</p> <p>I Ricercatori, i giocatori stessi, divisi in squadre “assistite” da un Autore. Dopo che il vecchio è uscito da lì in stato confusionale, alcuni esploratori hanno deciso di creare un gruppo stabile, segreto, che potesse arrivare a quel luogo. L'opinione pubblica, infatti, non vuole più sentir parlare di questa storia (non è inquietante camminare sempre dritti e poi perdere la ragione? Meglio pensare che non possa mai succedere...) e i Ricercatori sono costretti a nascondersi. Sono riusciti, parlando col vecchio, finalmente a capire dove si trova questo luogo maledetto. Ora ci sono dentro e devono dimostrare non solo che esiste ma soprattutto capire come uscirne.</p>	Lo Spirito è una figura dietro alla quale si cela il master, un coordinatore delle attività di gioco esattamente come avviene in <i>Dungeons and Dragons</i> . Il fatto che i Ricercatori siano numerosi è comodo alla realtà di un gruppo classe, dove sono presenti più di venti di persone. Gli Autori, invece, saranno chiaramente quelli studiati nella letteratura italiana.
Ambiente di gioco e meccaniche	L'ambiente di gioco sarà virtualizzato online su un tabellone generale con tutte le regole e i capitoli della storia e, invece, un tabellone specifico per ogni squadra con <i>bonus</i> e <i>malus</i> legati alla	Ho previsto un certo equilibrio tra collaborazione e competizione perché credo vada bilanciata sui giocatori che, in una classe, possono avere più o meno problemi di competizione eccessiva. La

	<p>personalità dell'Autore che la "protegge".</p> <p>Ogni squadra è costretta a collaborare al suo interno (meccaniche cooperative) e, in base ai poteri dell'Autore, anche con una squadra avversaria. Ogni squadra, inoltre, ha a disposizione per mettere in atto bonus e malus, il lancio di un d20. Prevedo un vincitore finale per ogni sfida ma con dinamiche da definire in base alla competitività del gruppo classe. Sicuramente mi piacerebbe che non ci fossero punti ma "oggetti": lo scopo del gioco è uscire dalla biblioteca ma anche essere creduti all'esterno, quindi è necessario portare delle prove. Immagino il gioco in pratiche distribuite (Kapp 2012), cioè vorrei che il accompagnasse tutto l'anno scolastico, di pari passo al programma di italiano. Immagino il turno di gioco strutturato in: lettura del capitolo/livello da parte del master, sfida, momento di restituzione. La sfida sarà, per ovvi motivi di organizzazione dell'attività didattica, a tempo.</p>	<p>vera competizione è, inoltre, solo quella con il master, lo Spirito tiranno che regola un po' tutto. Per questa meccanica mi sono ispirata al gioco da tavolo <i>Michael</i> (2019), in cui quattro psichiatri collaborano per liberarsi dell'alterego malvagio del protagonista Michael.</p> <p>La meccanica della vittoria tramite oggetti è ispirata invece a <i>Mysterium</i> (2015) in cui nelle fasi di divinazione per arrivare a come il fantasma del maniero sia stato condotto alla morte, il giocatore-medium che indovina ottiene l'oggetto e lo colleziona nel proprio portafoglio. Dunque, i giocatori si muovono tutti nella stessa direzione (risolvere il delitto) ma viene premiato quello che interpreta meglio gli indizi.</p> <p>La componente aleatoria è stata inserita per aumentare il coinvolgimento nel gioco e sconvolgere le carte in tavola.</p>
--	---	---

La struttura che ho immaginato per *Babele* è quanto più possibile quella di un gioco in senso stretto, non una forma di *gamification* senza un reale impatto sulla classe se non in termini di



Figura 15. Uno screenshot del tabellone generale del gioco dove spiego le regole, l'equipaggiamento del Ricercatore, il turno di gioco. Avevo progettato questo padlet prima di entrare in classe, ad ottobre: non ha subito modifiche significative rispetto alla versione definitiva consultabile a quest'indirizzo <https://padlet.com/sym-pho99/babele-7jy0li6w49aqfn6k>.

aumento di *engagement*¹⁴². La scelta di virtualizzare l'ambiente di gioco è legata sia all'esigenza di trovare un terreno di incontro tra la scrittura digitale e quella a mano¹⁴³, sia ai vantaggi economici in termini di tempo e costi che ne derivano. A tale proposito, ho anche tenuto conto delle capacità in termini di *hardware* dei dispositivi solitamente diffusi nelle scuole¹⁴⁴ e i vari limiti imposti al loro intorno per l'installazione di applicazioni esterne. La scelta è ricaduta, dunque, su *Padlet*, una piattaforma online un po' spartana che permette di organizzare contenuti su bacheche virtuali. Un altro candidato ideale era il sito *Roll20* che mette a disposizione interfacce grafiche e strumenti specifici alla creazione di personaggi per le sessioni di giochi di ruolo. Tuttavia, nonostante la mia preferenza in termini grafici di *Roll20*, ho scelto infine *Padlet*, per facilità di caricamento, intuitività di funzionamento e possibilità di limitare, per i visitatori, i permessi di modifica o di pubblicazione di materiale non inerente (v. *supra*, Figura 15). I dadi, invece, erano una spesa piuttosto irrisoria e mi piaceva l'idea di avere una componente virtuale e una, invece, più analogica, sempre cercando una certa "integrazione" tra diversi oggetti. Il set di dadi è quello classico (v. Figura 16) utilizzato in *Dungeons and Dragons* e tutti i giochi da tavolo derivati, formato da dadi a 6 facce (d6), 12 (d12), 4, (d4), 8 (d8), 3 (d3), 20 (d20), 100 (d100). Per semplificare i lanci e anche la costruzione delle meccaniche aleatorie ho

¹⁴² Cf. Cap. 1, sez. 1.2.3.

¹⁴³ Cf. Cap. 2, sez. 2.2.

¹⁴⁴ Cf. Cap. 1, sez. 1.4.

escluso praticamente più della metà dei dadi, lasciando solo il d20, il d6 e il d4 (quest'ultimo solo con la funzione di assegnare le squadre e i colori ad un gruppo di persone). Non sapendo ancora quale classe avrei scelto per il progetto, in questa prima fase non avevo ancora settato i *bonus* e i *malus* attivabili per gli autori, né le loro “schede personaggio”: infatti, se avessi avuto, per esempio, una terza classe di secondaria di secondo grado, sarebbe stato inutile aver creato già a priori la squadra “Pirandello”, dato che è un autore che si affronta in quinta.

2.4.2. Componenti didattiche



Figura 16. Uno dei quattro set di dadi (uno per squadra) che ho utilizzato durante l'attività, a sinistra i dadi che ho tenuto mentre a destra quelli scartati.

In questa sezione illustrerò sinteticamente il piano didattico che si unisce alla struttura del gioco in sé. Innanzitutto, la definizione del target: *Babele* mi è sembrato un ottimo strumento per costruire gli apprendimenti di lingua e letteratura del triennio, per la maggiore complessità degli

obiettivi da raggiungere con loro. Gli studenti e le studentesse degli ultimi anni delle superiori sono, inoltre, impegnati nella preparazione della prima prova della maturità e, nel caso della classe quinta, dell'elaborato PCTO, che rende conto del loro percorso di alternanza scuola-lavoro (attualmente denominata “Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento”, PCTO appunto)¹⁴⁵. Dunque, tutte le prove di scrittura a cui i ragazzi sono sottoposti sono fondamentalmente finalizzate alla preparazione dell'esame di Stato: ne consegue l'eliminazione della scrittura creativa, della riflessione sul testo letterario come laboratorio alchemico per lasciare lo spazio all'analisi e, infine, un appiattimento delle capacità di scrittura di altri tipi di testo. Proporre *Babele* in un questo contesto mi sembrava un ottimo modo per stimolare le abilità di scrittura al di là della rigida ripetitività che accompagna le simulazioni d'esame e un espediente per riflettere sulla pluralità dei testi, anche nei media¹⁴⁶.

¹⁴⁵ La legge 107/2015 (la “Buona scuola”) ha introdotto l'obbligo dell'alternanza dei percorsi e dell'istituzione del registro delle imprese, mentre la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, ha rinominato l'alternanza in PCTO.

¹⁴⁶ Sulla scia di quanto affermato in Cap. 1, sez. 1.3 e 1.4.

Inoltre, essendo i soggetti in apprendimento al centro d'indagine e non la validazione dello strumento, *Babele* deve trovare un contesto in cui può dare qualcosa ai ragazzi e alle ragazze in base alla loro sensibilità, le loro competenze e le loro difficoltà. Tenendo come premesse questa personalizzazione dei percorsi di apprendimento, il piano didattico che ho elaborato in questa prima sistematizzazione del progetto era piuttosto generale ma comunque chiaro sull'idea di seguire tre fasi principali¹⁴⁷: una teorica, una osservativa e una operativa. La prima fase coincide in parte con lo studio e la ricerca nei campi del gioco e della didattica, in larga parte riassunti nei primi due capitoli di questo elaborato. La seconda parte, invece, consiste nello stabilire gli obiettivi di lingua e di letteratura della classe, assieme all'insegnante di lettere che mi avrebbe seguito durante il tirocinio. Naturalmente, nello sfondo vi sono anche gli obiettivi fissati dalle *Raccomandazioni*, dalle *Indicazioni nazionali* e dalle linee guida per i licei, gli istituti tecnici e i professionali.

La seconda fase comprende l'osservazione sul campo dei ragazzi e delle ragazze: quali dinamiche di gruppo ed individuali esistono nella classe? Quali difficoltà ci sono con la grammatica e la letteratura? Quale grado di interesse hanno gli studenti per le materie in questione? Quali informazioni sul background scolastico dei ragazzi e delle ragazze possono essere utili per capire il loro atteggiamento nei confronti dell'attività? Si tratta di una fase lunga in cui potranno essere necessarie delle lezioni preparatorie all'attività di gioco, un questionario per capire le difficoltà che potrebbero incontrare nella fase operativa e diversi interventi mirati, come la correzione in prima persona dei loro compiti scritti¹⁴⁸.

La terza fase, quella operativa, riguarda, infine, l'adattamento della struttura generale agli studenti e agli obiettivi didattici, un certo numero di ore per giocare e alcune altre per la restituzione e il confronto sull'attività svolta. Nell'ottica di creare un gioco nel senso di *game* e non una *gamification*, escludo l'elemento della valutazione: il momento di gioco, per quanto possa

¹⁴⁷ A tal proposito, è stato utile il progetto di un gioco da tavolo per l'italiano come L2 elaborato da Castorrini e Caviglia nel 2020 (Castorrini, Caviglia 2020).

¹⁴⁸ Cf. Cap. 3, sez. 3.2.2.

avere un impatto sulle abilità linguistiche e quindi avere una certa utilità, non deve essere performativo (Cap. 1, sez. 1.2.3) e legato strettamente al profitto in termini di voti.

Capitolo 3. Alea iacta est! Dal progetto alla realtà

Per questo mi sono inventata la parola *grammamante*, che serve a descrivere chi ha, con le proprie parole, una vera e propria relazione amorosa: una relazione sana, basata sul benessere reciproco, matura, capace di reggere la complessità. Come si può *grammamare*, dunque? Secondo me, con lo stesso impegno con cui si dovrebbe amare in generale.

Vera Gheno, *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*¹⁴⁹

Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni - un movimento contro e oltre i confini per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà.

bell hooks, *Insegnare a trasgredire*¹⁵⁰

Finora abbiamo delineato un ampio quadro teorico tra il mondo dei giochi e quello dell'educazione linguistica che si è concluso con la progettazione in astratto di *Babele*. Nel presente capitolo viene affrontata l'applicazione pratica di questa struttura "vuota" in un contesto scolastico reale. Nello specifico, ciò è avvenuto nella mia esperienza di tirocinio (durata trecento ore) presso l'Istituto Salesiano "Beata Maria Vergine di San Luca" di Bologna: si tratta di una scuola paritaria che ospita una secondaria di primo grado e una di secondo grado, articolata in quattro indirizzi diversi (v. *infra*, sez. 3.1). Durante tutto il percorso, sono stata seguita da una docente di lettere, la prof.ssa Maria Carmela Passaniti che mi ha guidata nelle fasi osservative e applicative del progetto. Le attività, i suggerimenti, gli scambi che abbiamo avuto sono stati molteplici e hanno riguardato tutti i contesti in cui la docente lavora, non solo la classe che alla fine ha partecipato a *Babele*. Parlerò in linee essenziali di tutti questi contributi e dell'ambiente generale della scuola, al fine di creare un quadro più completo possibile delle premesse di cui ho dovuto tener conto durante il lavoro. In seguito, passerò a descrivere l'ambiente della classe designata per il progetto (la 4IPS), gli obiettivi didattici, le difficoltà dei ragazzi e delle ragazze. Infine, parlerò del *playtest* e degli spunti futuri per *Babele*: cosa è andato nel verso giusto? Cosa, invece, si poteva fare meglio? Quali strumenti potrebbero essere utili in tal senso? Infine, quali sono le prospettive future di un simile progetto?

¹⁴⁹ Gheno (2024: XIV).

¹⁵⁰ Hooks (2020: 43)

3.1. Il *dungeon*, ovvero il contesto scolastico

Il termine *dungeon* indica letteralmente i sotterranei di una struttura, spesso di un castello. Nell'ambito dei giochi di ruolo esso ha, però, assunto la connotazione più generica di "percorso", non necessariamente sotterraneo, sia naturale (come una grotta o una cava) sia artificiale (castelli, prigioni, palazzi) formato da corridoi e ambienti da esplorare che possono celare insidie oppure, al contrario, importanti tesori. Credo che il *dungeon* sia una metafora molto azzeccata del contesto scolastico per due ragioni: innanzitutto, essendo l'insegnamento un atto performativo (hooks 2020: 9), ci si sente spesso come protagonisti di un'avventura che devono trovare le risorse e i modi di cavarsela in terreni sconosciuti; in secondo luogo, inoltre, il *dungeon* ricorda la tipica struttura a corridoi in cui di solito sono progettate le scuole (e la tendenza che vi si ha a perdersi, soprattutto i primi giorni).

Il mio *dungeon*, quello che cioè ha accettato di ospitare il progetto di *Babele*, è una scuola paritaria, l'Istituto Salesiano "Beata Maria Vergine di San Luca". Si tratta di un istituto che, quindi, ha una chiara matrice cattolica che si esplicita principalmente nel fatto che il preside è un sacerdote, nell'attenzione alle feste del calendario religioso e nell'aderenza al cosiddetto sistema preventivo di don Bosco. Giovanni Bosco, educatore e sacerdote canonizzato nel 1934, si occupò dell'istruzione di tutti quei giovani sbandati (definiti "pericolanti") che nell'Italia di metà Ottocento sarebbero diventati criminali, vagabondi o, in generale, sarebbero stati condannati ad una vita di stenti. Nel 1877 don Bosco sistematizzò il suo metodo in un opuscolo, *Il Sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in cui parla di "prevenzione" come opposto della "repressione", all'epoca molto più diffusa. La prevenzione, a differenza della repressione che punisce duramente ogni effrazione all'ordine precostituito, consiste nel mettere i ragazzi nella condizione di comportarsi al meglio delle loro possibilità, attraverso l'esercizio di ragione, religione e amorevolezza: secondo don Bosco, se il "pericolante" si sente amato, supportato, capito nelle sue angosce, sicuramente cambierà atteggiamento e sarà spinto verso il bene (Cambi 2003: 304). Gli istituti salesiani seguono tuttora questi principi e si distinguono per l'offerta formativa orientata al mondo del lavoro e la possibilità di svolgere al loro interno diverse attività, come giochi, sport, volontariato, teatro, oratorio. Scegliere questo percorso se da un lato rappresenta una scelta di valore perché si basa su un'attenzione profonda alle persone

nella specificità dei loro bisogni, dall'altro è totalizzante¹⁵¹, sia per i docenti che per gli stessi adolescenti che *de facto* passano la maggior parte delle loro giornate a scuola.

Nello specifico, gli indirizzi generali¹⁵² di studio presenti all'interno dell'Istituto da me frequentato per il tirocinio sono i seguenti:

- ITT (Istituto Tecnico Tecnologico) articolato in Meccanica, Meccatronica ed Energia.
- IPIA (Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato), con indirizzo specifico "Meccanica per l'Automazione". Qualifica al terzo anno di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) come "Operatore Meccanico".
- IPS (Istituto Professionale per i Servizi Commerciali), con indirizzo specifico "Design della Comunicazione Visiva e Pubblicitaria". Qualifica al terzo anno IeFP come "Operatore Grafico".
- LES (Liceo Economico-Sociale), opzione del Liceo delle Scienze Umane e arricchito da un potenziamento di 40 ore, distribuite durante l'anno scolastico, in "Comunicazione e New Media".

La docente che mi ha seguita per il tirocinio, la prof.ssa Maria Carmela Passaniti, insegna negli indirizzi IPS e LES; quindi, ho avuto esperienza diretta soltanto di questi due ambiti. Nello specifico, ho seguito la prof.ssa nelle seguenti classi e materie ad esse correlate:

- 1IPS: italiano, storia, geografia, educazione alla cittadinanza.
- 4IPS: italiano, educazione alla cittadinanza.
- 3LES: italiano, educazione alla cittadinanza.
- 4LES: storia.
- 5LES: italiano, educazione alla cittadinanza.

L'esperienza di tirocinio è iniziata il 6 ottobre 2023 e si è conclusa il 26 marzo 2024, coprendo quindi circa tre quarti dell'intero anno scolastico. Prima di iniziare, ho avuto un colloquio con la docente, in cui ho avuto modo di conoscerla a grandi linee e di parlare del progetto di *Babele*. Si è dimostrata sin da subito una professionista capace di tanto ascolto, curiosità e voglia di

¹⁵¹ A tal proposito Cambi (2003: 305-307) contestualizza la pedagogia di don Bosco all'interno del bisogno più generale di istituzionalizzazione dell'educazione e della vita dei ragazzi che contraddistingue l'Ottocento: «Attraverso le associazioni giovanili non solo si venne a riconoscere l'autonomia dell'adolescenza e dei suoi problemi, a dar corpo ai bisogni fondamentali della giovinezza, ma si crearono istituzioni che permettevano di organizzare la vita di adolescenti e di giovani, sottoponendola a un controllo e a un preciso itinerario di sviluppo, fissandone confini e traguardi».

¹⁵² Il piano di studi dettagliato è consultabile al seguente indirizzo: <https://www.salesianibologna.net/scuola-superiore/> (consultato il 28/05/2024).

mettersi in gioco nonostante i sessant'anni d'età e i trentaquattro di carriera. Ho avuto, quindi, carta bianca rispetto alla gestione del mio progetto e disponibilità a discutere sempre insieme di ciò che emergeva dalle osservazioni, per cercare di concretizzare i livelli di *Babele* in attività linguisticamente rilevanti per i ragazzi. L'idea di avere un gioco in pratiche distribuite (Cap. 2, sez. 2.4.1), cioè che integrasse tutto il programma di italiano nel suo svolgersi, si è però rivelata impossibile da attuare in questo specifico contesto per tre motivi principali: innanzitutto, l'urgenza di terminare i programmi didattici entro fine aprile, dal momento che da circa metà maggio tutto il triennio (tranne la quinta) sarebbe stato impegnato negli stage curriculari; in secondo luogo, la presenza di numerose iniziative che già minavano la concentrazione dei ragazzi e le ore a disposizione per l'attività didattica in stretto; infine, prima di proporre qualsiasi cosa, avevo bisogno di conoscere prima molto bene i ragazzi e le ragazze.

Come mi è stato anticipato dalla professoressa e come poi ho avuto di esperire personalmente, conoscere il loro vissuto è la chiave per poter lavorare bene in classe. Ciò è dovuto sia all'aderenza ai principi del sistema preventivo (v. *supra*), sia all'utenza dell'Istituto stesso: infatti, i genitori vi iscrivono i loro figli proprio perché nel pubblico non sarebbero seguiti abbastanza, in quanto "difficili" per un vissuto personale piuttosto traumatico o neurodivergenze che hanno bisogno di attenzioni particolari. Nel caso degli indirizzi professionali, inoltre, c'è una particolare diffidenza degli studenti nei confronti delle materie umanistiche, soprattutto dell'italiano, dal momento che si sentono particolarmente giudicati o, addirittura, incapaci nelle abilità di scrittura e lettura. Accogliere le loro frustrazioni e valorizzare gli sforzi che essi compiono per superare i loro traumi e per migliorare nell'espressione linguistica sono le chiavi per poter anche solo pensare di ottenere la loro collaborazione per un progetto. È un contesto ostico, in cui è importante esercitare sempre una grande empatia (anche di fronte ad evidenti atteggiamenti oppositivi) e in cui sono fondamentali le figure degli educatori, presenti in tutte le classi per seguire ragazzi e ragazze DSA e preziosissimi ai fini di una didattica realmente inclusiva. Il confronto con loro è stato una delle mie priorità nel momento in cui ho scelto la classe con cui giocare (v. *infra*, sez. 3.2.).

Trattandosi di una paritaria, i programmi di studio, gli orari e i titoli rilasciati sono equiparati alla scuola pubblica¹⁵³. Un paio di differenze importanti con il pubblico sono il festeggiamento di don Bosco (27 gennaio), la figura del consigliere (un professore che svolge l'attività di

¹⁵³ Riconosciute ai sensi della legge 62 del 10/03/2000. Per approfondire l'iter burocratico del riconoscimento delle scuole non statali si veda: <https://www.miur.gov.it/web/guest/cos-e-la-scuola-non-statale> (consultato il 28/05/2024).

coordinatore ma anche di intermediario tra lo studente e la famiglia) e l'ingresso quotidiano alle 8 in punto per avere un momento di riflessione (dalle 8.00 alle 8.10) definito "il buongiorno" su una tematica di particolare interesse per la classe, il docente o la scuola nel suo complesso. Nel corso dei sei mesi in cui ho frequentato l'Istituto ho avuto modo di assistere a molti "buongiorno", dato che la prof. Passaniti aveva tutti i giorni le prime ore di lezione. Li ho trovati momenti molto utili per eludere l'artificialità del contesto scolastico, attraverso la lettura di articoli di giornale, la visione di post sui social o su YouTube oppure la discussione di passi di letteratura più contemporanea di quella che si riesce a spiegare in quinta liceo, anche nelle più rosee prospettive di tempo. Dunque, uno spazio di discussione diverso ma comunque di educazione alla cittadinanza, in cui abbiamo spaziato da temi più leggeri, come le implicazioni della polemica in seguito alla decisione del tennista Jannick Sinner di rifiutare di presenziare al festival di Sanremo¹⁵⁴, a quelli decisamente più impegnati, come la poesia di Cristina Torres-Càceres *Se domani non torno* in relazione al femminicidio di Giulia Cecchettin¹⁵⁵.

In tutte le classi, mi sono presentata facendo riferimento sin da subito al progetto che avevo intenzione di realizzare (pur non rivelandone i dettagli nell'immediato) e che, per quanto possibile, avremmo cercato di inserire nelle lezioni della prof.ssa elementi di *media education*¹⁵⁶, cercando valorizzare anche le loro conoscenze in ambito social, videoludico, seriale etc. Con la IIPS è stato piuttosto facile, dal momento che diversi ragazzi erano organizzati intorno a vari fandom (tra tutti, *Stranger Things*), altri seguivano dirette di giochi di ruolo su *Twitch* ed erano presenti alcune avido lettrici. Anche il programma di italiano (e le lunghissime prime due ore del giovedì), basato sulle tecniche narrative e i generi letterari, ha favorito esperimenti sulle riscritture, tra scrittura collettiva, scambi di lavori già iniziati e finiti da altri, esercizi di stile partendo dai testi dei compagni, diagrammi di flusso per progettare storie fantasy. In un'ora di storia, invece, ho mostrato loro un *walkthrough* di *Assassin's Creed Odyssey* (2018) contrappo-
nendolo alla sua versione Discovery Tour¹⁵⁷, progettata appositamente per la didattica. Sarebbe stato, quindi, molto interessante giocare *Babele* con loro ma vi erano alcuni problemi organizzativi che avrebbero richiesto una progettazione molto accurata, al di fuori delle mie

¹⁵⁴ Mario Manca, 30/01/2024, *Vanity Fair*, <https://www.vanityfair.it/article/jannik-sinner-sanremo-amadeus> (consultato il 28/05/2024).

¹⁵⁵ Silvia Luperini, 25/11/23, *Repubblica*, <https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2023/11/25/news/se-domani-non-torno-poesia-cristina-torres-caceres-421059804/> (consultato il 28/05/2024).

¹⁵⁶ Cf. Cap. 1, sez. 1.4.

¹⁵⁷ Ubisoft mette a disposizione delle risorse per gli insegnanti appositamente per la didattica: <https://www.ubisoft.com/it-it/game/assassins-creed/discovery-tour> (consultato il 28/05/2024).

competenze. Tra questi, la presenza di quattro ragazzi tutelati dalla Legge 104¹⁵⁸, il fatto che 12 ragazzi su 30 erano certificati come DSA e la presenza di stranieri russofoni che facevano molta difficoltà a sperimentare con la lingua italiana nel modo in cui sarebbe stato richiesto da *Babele*. Inoltre, trattandosi di una prima classe, mancava la letteratura e sarebbe stato confusionario, anche a detta della professoressa, anticiparla con questa attività: in definitiva, *Babele* non era lo strumento giusto per questi ragazzi e queste ragazze. Un'altra classe con cui sarebbe stato bello poter giocare *Babele*, è la 4LES: infatti, si trattava di ragazze e ragazzi estremamente curiosi nei confronti delle implicazioni dei giochi, delle intelligenze artificiali e dei temi sociali, motivati dai loro studi in scienze umane. Un altro vantaggio era anche il fatto che erano poco più di una ventina, la classe meno numerosa e quindi più facilmente gestibile sul piano organizzativo. Tuttavia, la prof.ssa Passaniti con loro aveva solo le ore di storia e sarebbe stato troppo macchinoso coinvolgere la docente di italiano. In ogni caso, per organizzare in modo alternativo la restituzione di una ricerca scritta, integrata tra diritto e storia, ho proposto un gioco di ruolo in cui, in modo casuale, la classe era divisa tra giuristi dell'Ottocento e giuristi del Settecento e doveva giudicare, attraverso il diritto di famiglia dell'epoca, il caso di Johnny Depp e Amber Heard¹⁵⁹. Questa semplice attività ha permesso a diversi di loro, solitamente più restii a parlare in pubblico, di esporsi di più senza temere di essere giudicati, perché coperti dal "ruolo" del giudice.

Al contrario, abbiamo escluso a priori, di comune accordo, sia la 3LES sia la 5LES per *Babele*. Nel primo caso perché avevamo spesso le ore più brevi e caotiche, cioè la quarta (45 minuti, di ritorno dalla ricreazione) e la sesta (50 minuti, l'ultima della giornata), ma soprattutto per l'assoluta ingestibilità della classe. Per una serie sfortunata di coincidenze, infatti, vedevamo la 3LES negli orari peggiori, sono occorsi diversi eventi spiacevoli durante l'anno (come il fatto che due ragazzi abbiano cambiato scuola improvvisamente senza lasciare spiegazioni ai loro compagni) e alcuni disturbavano continuamente nello specifico proprio la lezione di italiano, con la precisa idea di boicottarla. Con loro è stato e continua ad essere necessario un lungo lavoro di integrazione tra le diversi componenti della classe, anche attraverso l'educazione alla cittadinanza e non era ancora possibile un'attività cooperativa come quella di *Babele*.

¹⁵⁸Le Legge 104/92 riconosce e tutela la partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.html (consultato il 28/05/2024).

¹⁵⁹ Ho caricato i materiali digitali che ho prodotto per le attività di tutte le classi su Google Drive. L'attività in questione ("Depp_4LES") e le altre sono visionabili a questo indirizzo: https://drive.google.com/drive/folders/1_ys_XqFu2aqG1PhpspRWx6rYpxAgYlZZ?usp=sharing (consultato il 28/05/2024).

Nel secondo caso, invece, abbiamo escluso la 5LES perché troppo assorbita dalla preparazione della maturità e dei test di ingresso all'università oppure, in qualche caso, a svolgere i compiti di altre materie nell'ora di italiano per poter sostenere il carico di studio. Non ci sembrava il caso, dunque, di proporre attività non strettamente curriculari ma ho comunque dato il mio contributo organizzando un'attività *gamificata* di correzione di un testo (Cap. 3, sez. 3.2.1.) con annessa lezione di grammatica. Infatti, completamente estranei all'uso del dizionario ed essendo loro impedito di usare quelli digitali durante le verifiche (come alla maturità del resto), i ragazzi incorrevano in errori ortografici e curiose invenzioni linguistiche (tra cui il meraviglioso *appuntigliare* per indicare il miglioramento, la raffinazione di un'abilità. Ad esempio: “Gli esercizi *appuntigliano* l'uso della grammatica”¹⁶⁰). Abbiamo dunque parlato di registri linguistici, della gestione di coerenza e coesione testuale e di tipi di dizionari, convincendoli, con loro grande soddisfazione per averne scoperto l'utilità, a portare i loro impolverati Zingarelli ai compiti in classe e alla simulazione della prima prova scritta. Per la 5LES, inoltre, ho contribuito alla scelta di testi per il materiale didattico dell'ora di letteratura e ho tenuto due lezioni (quattro ore in totale): la prima su Elsa Morante e Pascoli intorno alla reinterpretazione del fanciullino da parte dell'autrice romana; la seconda sulle donne e il Futurismo, sfatando il mito del movimento come misogino e costituito solo da uomini, sulla base del lavoro di Carpi (2009). La correzione *gamificata* del testo¹⁶¹ è piaciuta molto alla professoressa che ha voluto riproporla anche in 3LES e in 4IPS: questo mi ha anche permesso di avere un'idea della consapevolezza grammaticale dei ragazzi e delle ragazze ma, soprattutto, di testare la loro abilità di lavorare in gruppo e il loro atteggiamento di fronte ad attività che avrebbero avuto meccaniche simili a *Babele*.

In sintesi, come mappa di questo *dungeon*, direi che si tratta di un contesto sfidante sia per le difficoltà personali di tante e tanti, sia per le abilità di scrittura in italiano, generalmente carenti nella consapevolezza dell'uso della sintassi, del lessico e dell'ortografia.

¹⁶⁰ Il docente e scrittore Graziano Gala ha recentemente pubblicato una raccolta delle parole dei suoi studenti e delle sue studentesse: il *Controdizionario della lingua italiana* (2023) riunisce le loro invenzioni linguistiche, il lessico familiare, le parole di altre lingue e di dialetti che utilizzano a scuola e costituiscono il loro particolare idioletto.

¹⁶¹ Nella cartella Drive “Testo matto”.

3.2. L'attività prende forma: la classe

La classe che alla fine ha avuto modo di sperimentare *Babele* o, volendo rovesciare la prospettiva in chiave più corretta, la classe che ha permesso al progetto di assumere una forma concreta è stata la 4IPS¹⁶². Si tratta di ragazzi e ragazze che, in un certo senso, tendono a nascondere la loro vera natura. Apparentemente estroversi, rumorosi, “anarchici” (come li ha definiti un collega), a volte fuori dai limiti della “decenza”, nascondono una vena molto riflessiva, empatica, critica e appassionata a tutto ciò che parli del loro mondo. Hanno, infatti, un forte bisogno di contemporaneità che li rende estremamente creativi e stimolati verso una continua ricerca di novità ma che, allo stesso tempo, li limita nell’astrarsi dal loro presente e nell’immaginare un passato molto diverso. In letteratura, dunque, tendevano ad avere grandi simpatie o antipatie in base a quanto ritenevano “utile” un autore relativamente alla vicinanza con il loro presente. L’insegnante e attivista americana bell hooks (pseudonimo di Gloria Jean Watkins) percepisce queste caratteristiche come comuni nelle nuove generazioni:

Oggi gli studenti appaiono molto più incerti in merito al proprio progetto di autorealizzazione di quanto fossimo i miei coetanei e io venti anni fa. Sono consapevoli che l’agire non è plasmato da chiare linee guida etiche. Tuttavia, pur nello sconforto, sono fermamente convinti che l’educazione debba essere libertaria. Vogliono e chiedono di più ai docenti, più di quanto non abbia fatto la mia generazione. A volte entro in aule colme di studenti con terribili ferite psicologiche (molti di loro sono in cura da terapisti), ma non credo che si aspettino da me una terapia. Vogliono un’educazione che guarisca il loro spirito poco informato e consapevole. Vogliono una conoscenza significativa. Si aspettano, giustamente, che io e i miei colleghi non ci limitiamo a offrire loro semplici informazioni, ma che affrontiamo la connessione tra ciò che stanno imparando e le esperienze di vita che attraversano nella loro interezza (hooks 2020: 37).

Al di là del discorso strettamente teorico, in cui si può riconoscere che in hooks agisce la pedagogia di Freire e il pensiero decoloniale¹⁶³, ritengo che i giudizi circa l’utilità dei contenuti didattici dei ragazzi e delle ragazze della 4IPS abbiano esattamente questo fondamento. Inoltre, per quanto possa essere frustrante che la letteratura, la matematica, le scienze, non risuonino immediatamente nell’anima dei più giovani ma abbiano bisogno di una mediazione ulteriore

¹⁶² Ricordiamo che un intervento didattico, come può essere anche la scelta di giocare *Babele*, viene progettato e attuato perché può essere utile alla classe, quindi il focus è sempre sui ragazzi e le ragazze.

¹⁶³ Sulla pedagogia di bell hooks si veda anche Cristina Breuza, *Educazione aperta*, 7/02/2023: <https://www.educazioneaperta.it/bell-hooks-in-italia-alcune-considerazioni-sulla-sua-pedagogia-critica.html>.

per arrivare a farlo, non mi sento di condannare queste richieste. La mediazione che la 4IPS e molte altre classi richiedono non è l'inserimento di una maschera ai contenuti di insegnamento ma, anzi, la caduta di qualsiasi "copertura" che i più anziani possono dare per scontata o addirittura parte della materia stessa. I ragazzi, invece, con impazienza ma anche con innegabile pragmatismo, chiedono di arrivare al punto, di svelare sempre il valore di ciò che si fa e di accettare che questo valore sia soppesato interamente dal loro giudizio, per quanto possa essere anticonformista e dissacrante.

Per questo motivo, sia io che la professoressa abbiamo sempre incoraggiato un approccio alla letteratura che venisse incontro a tali esigenze e abbiamo organizzato, laddove fosse possibile, spazi di confronto tra la letteratura, gli altri media e i temi sociali. Tra questi, con l'accordo del consiglio di classe e la collaborazione del prof. Lima di diritto, un particolare focus è stato dato alla violenza contro le donne, ai ruoli di genere, la famiglia e i diritti degli animali. Dal temperamento spigliato e diretto, i ragazzi erano entusiasti dei dibattiti condotti intorno a queste tematiche e, in generale, partecipativi, soprattutto quando dovevano lavorare in gruppo, dimostrando una bella capacità di aiutarsi l'un l'altra, a prescindere dalle simpatie personali. Con loro è stato necessario, oltre che lavorare per offrire conoscenze rilevanti, anche costruire una forte fiducia e stima reciproca: bisognava che io stessa, in un certo senso, mi rendessi, come le conoscenze che desideravano, importante e indispensabile. Come bell hooks precisa, riferendosi a questa necessità degli studenti e delle studentesse, «questa richiesta da parte degli studenti non significa che accettino sempre la nostra guida» (hooks 2020: 41). *Babele*, dunque, è stato un punto di arrivo sia nel programma di letteratura italiana, sia nello sviluppo della relazione con la classe (la fase dell'accettazione, appunto).

3.2.1. Obiettivi didattici

Quando parliamo di obiettivi didattici facciamo riferimento a quelli che vengono definiti nelle *Indicazioni nazionali* (2012: 13) come obiettivi di apprendimento¹⁶⁴. Questi «individuano

¹⁶⁴ È doveroso precisare, però, che intorno al concetto di obiettivo didattico esistono ricerche e dibattiti molto estesi, che hanno spinto i professionisti dell'educazione (pedagogisti, psicologi, educatori) a dare definizioni dei suoi campi di applicazione anche molto diverse tra loro. Nello specifico parliamo di tassonomie, intese come tentativi di "riordinare" in modo rigoroso i risultati dell'esperienza empirica dell'insegnamento al fine di evidenziare i pattern utili alla progettazione di obiettivi che rispecchino i processi di apprendimento. A tal proposito, una delle tassonomie più classiche è quella dello psicologo Benjamin S. Bloom (1986) che definisce innanzitutto tre macroaree a cui destinare gli obiettivi (cognitiva, psicomotoria, affettiva). Altre teorie molto famose sono quella di David M. Merrill (1983) che definisce gli obiettivi in termini di performance (ricerca, applicazione, ricordo) in varie tipologie di contenuti (fatti, processi, concetti, procedure, principi) e quella di Gagné e Briggs (1990) che vedono gli obiettivi come risultati da raggiungere in una o più delle cinque macroaree delle capacità umane (abilità intellettuali, strategie cognitive, informazioni verbali, attività motorie, atteggiamenti).

campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze». Si tratta, quindi, di una dichiarazione di intenzioni sui fini ultimi dell'agire didattico che viene accolta anche nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali* (2010)¹⁶⁵ in cui, per gli obiettivi generalmente definiti per ogni materia di studio si accompagna una tabella a due colonne che elenca conoscenze (teoriche) e abilità (applicazioni pratiche) ad essa relative. Le *Linee guida* stabiliscono anche gli obiettivi formativi dell'indirizzo di studio. Per il nostro, relativo ai Servizi commerciali, si afferma quanto segue:

L'indirizzo "Servizi Commerciali" ha lo scopo di far acquisire allo studente, a conclusione del percorso quinquennale, le competenze professionali che gli consentono di supportare operativamente le aziende del settore sia nella gestione dei processi amministrativi e commerciali sia nell'attività di promozione delle vendite. In tali competenze rientrano anche quelle riguardanti la promozione dell'immagine aziendale attraverso l'utilizzo delle diverse tipologie di strumenti di comunicazione, compresi quelli grafici e pubblicitari (*Linee guida* 2010: 85).

Grafica e pubblicità sono il focus del "sotto indirizzo" più specifico offerto dalla scuola ("Design della Comunicazione Visiva e Pubblicitaria"): l'operatore grafico, come figura professionale, deve sentirsi a proprio agio con i linguaggi visivi e l'utilizzo dei media per veicolare efficacemente il messaggio che gli viene commissionato. Anche l'insegnamento dell'italiano, dunque, deve promuovere un'ottica della lingua e della letteratura come linguaggi in costante dialogo con gli altri, in grado di sostenerli e, a volte, dargli sostanza. Citando le *Linee guida* (2010: 37):

Il docente di "Lingua e letteratura italiana" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale di istruzione professionale del settore "Servizi", risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, *scientifici, economici, tecnologici*; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico; [...] *utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva*

¹⁶⁵ Il documento completo è disponibile al seguente indirizzo: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20PROFESSIONALI.pdf (consultato il 28/05/2024).

e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della *comunicazione in rete*.

Come ho evidenziato attraverso il corsivo, vi sono dei precisi riferimenti ad un'educazione linguistica che sia quanto più possibile con e attraverso i media¹⁶⁶. La docente che mi ha seguito durante l'esperienza di tirocinio ha sempre tenuto bene in considerazione gli obiettivi di apprendimento stabiliti dalle *Linee guida* e ha cercato, per quanto possibile, di introdurre i media digitali all'interno delle lezioni. Oltre alle ormai "standard" presentazioni su Power Point, la prof.ssa mostrava documentari, interviste, estratti di interpretazioni teatrali delle opere degli autori trattati. Avendo seguito un recente corso sull'utilizzo didattico delle AI¹⁶⁷, aveva anche provato a sfruttare ChatGPT nella creazione di interviste fittizie agli autori della letteratura, al fine di usarle come ripasso. Non ha deciso, poi, di proporle alla 4IPS ma ha sfruttato la stessa idea in 5LES con Giovanni Verga. I ragazzi e le ragazze sembrano apprezzare molto questo tipo di scelte didattiche sia perché vedono la docente che, pur avendo ormai una certa età, si cimenta con esperimenti con i loro stessi strumenti sia perché si sentono più capaci della professoressa nell'utilizzo di questi ultimi e questo li mette nell'insolita posizione di poterla "valutare", anziché, in quella più usuale, dell'essere valutati. Possiamo, dunque, confermare l'analisi di Viale (2019: 14) sulla trasversalità della motivazione in tutti gli utilizzi delle TIC, a prescindere dal loro impatto sulle abilità o sull'organizzazione di un compito. Come abbiamo già avuto modo di approfondire in precedenza (Cap. 1, sez. 1.2.2.) l'aumento di motivazione produce un certo *engagement*, che è certamente auspicabile in classe per farsi seguire come docenti. Tuttavia, con le TIC valgono le stesse cautele e criticità delle lusinghe della *gamification*, anche perché le tecnologie sono utilizzabili come strumenti a supporto di questo tipo di approccio¹⁶⁸.

La prof.ssa Passaniti era piuttosto consapevole dei rischi e dei limiti di un apprendimento *gamificato* e, quindi, abbiamo avuto diversi momenti di confronto al riguardo, in cui ci siamo rassicurate a vicenda sulla necessità di non voler proporre "effetti speciali" fini a se stessi o, peggio, allo scopo di aumentare una presunta produttività (il voto, la quantità di argomenti svolti nel programma etc.) di stampo capitalista¹⁶⁹. Stabilito cosa non volevamo, abbiamo fissato l'importanza di *Babele* su tre obiettivi diversi:

¹⁶⁶ Cf. Cap. 1, sez. 1.4.

¹⁶⁷ Nello specifico, il seguente: <https://formazione.zanichelli.it/formazione-in-rete/seminari-on-line/iaclasse/> (consultato il 28/05/2024).

¹⁶⁸ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.3.

¹⁶⁹ Cf. Lupetti (2023).

- Innanzitutto, “utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete”, come stabilito dalle *Linee guida* (2010: 37).
- In secondo luogo, creare un’occasione di scrittura che non fosse finalizzata alla maturità o allo svolgimento di un compito (ricerca, risposta a domande aperte, riassunto etc.) ma strettamente creativa. Gli operatori e le operatrici grafiche devono essere in grado di adattarsi ai contesti più disparati e allenare la creatività è un buon esercizio anche ai fini dello svolgimento del loro stesso lavoro. Si ricorda che, però, è il gioco ad essere il focus: quindi non si tratta di una *gamification* (come con l’attività di correzione di un testo, “Testo matto”) quanto di un *game-based learning*.
- Infine, sperimentare una forma di scrittura collaborativa che unisca i ragazzi e le ragazze in maniera randomica e che, dunque, li spinga ad una maggiore inclusione gli uni con le altre. In classe, inoltre, sono presenti diversi ragazzi DSA che, spesso, fanno difficoltà con i compiti di scrittura: trovarsi a lavorare in progetti di gruppo, con compagni incoraggianti, può spingerli a sentirsi meno bloccati di fronte alla scrittura e a valorizzare le loro competenze.

3.2.2. Prima di giocare

Dopo aver stabilito gli obiettivi didattici, è stato necessario un lungo studio del *target* e una sua conoscenza approfondita: quest’ultima, come accennavo prima (v. *supra*) ha riguardato innanzitutto un profondo avvicinamento empatico al vissuto della classe, delle sue dinamiche interne e delle persone che la compongono. Ciò ha significato spendere ogni momento libero durante l’orario scolastico a parlare con i ragazzi e con le ragazze, non tanto facendo domande ma ascoltando quanto avevano da dire rispetto alla loro esperienza scolastica o il loro rapporto con l’italiano ma anche seguendo, in generale, i discorsi che venivano fuori nelle *balotte*¹⁷⁰ con loro. Attraverso questi discorsi e il confronto con la professoressa, ho potuto anche osservare delle caratteristiche caratteriali che potevano influenzare l’attività di gioco, come la tendenza a stravolgere le regole se troppo stringenti, la capacità di lavorare in gruppo, l’antipatia verso giochi

¹⁷⁰La *balotta*, in bolognese, indica sia il gruppo di amici che esce a divertirsi, sia il fatto stesso di stare insieme a fare due chiacchiere leggere, di qualsiasi argomento: <https://www.turismo.bologna.it/gli-11-termini-dello-slang-bolognese-che-devi-conoscere/> (consultato il 28/05/2024). Ho scelto di lasciare questo termine per descrivere le nostre interazioni perché è quello che utilizzavano loro e, in un certo senso, è giusto che a parlare al meglio dei ragazzi e delle ragazze della 4IPS sia il loro stesso patrimonio linguistico.

a puro scopo di *ilinx*¹⁷¹. In questa fase, è stato anche molto utile interagire con le educatrici (di cui due psicologhe specializzate in disturbi specifici dell'apprendimento e psicologia delle relazioni) che seguivano i ragazzi e le ragazze con più difficoltà, perché hanno potuto darmi dei consigli su come impostare *Babele* in senso inclusivo.

Un altro passaggio che è stato necessario prima di giocare ha riguardato l'approfondimento delle competenze linguistiche della classe. A tale scopo, ho preso nota degli errori linguistici più frequenti durante le interrogazioni e ho letto tutte le loro verifiche scritte di italiano¹⁷², fino ad arrivare a correggerne una di prima mano, utilizzando la griglia di valutazione della professoressa. Il quadro che ne emergeva era molto variegato: circa otto persone (su ventisei) potevano utilizzare il computer come strumento compensativo durante le verifiche ma tra questi c'erano anche due ragazzi che non riuscivano puntualmente a finire l'elaborato e ciò che producevano era comunque piuttosto confuso per la presenza di errori grammaticali. Al contrario, un gruppo di cinque persone scriveva in modo fluido, rispettando le tracce, controllando i tempi verbali, la lunghezza delle frasi e il loro opportuno collegamento attraverso i connettivi. Il resto della classe si muoveva su risultati discreti e dimostrava qualche incertezza sulla sintassi, coerenza e coesione testuale. Correggere le loro verifiche di italiano mi ha permesso di esaminare i punti di forza e di debolezza di ciascuno di loro, cosa che non mi era stato possibile osservare in precedenza, durante l'attività "Testo matto". Quest'ultima consisteva in un testo volutamente infarcito di errori, spesso molto evidenti e introdotto da una cornice narrativa ironica, basata sui *meme* di Alberto Angela. Al termine dell'attività (circa 30 minuti), ho mostrato loro il testo corretto e abbiamo discusso degli errori con ciascun gruppo, che ha fornito anche il numero di quelli trovati. I ragazzi erano stati divisi in gruppi e modificavano il testo su Google Docs, in modo da poter usare più dispositivi contemporaneamente e non creare affollamento davanti ad uno solo tablet o pc.

A tal proposito, specifico che all'interno dell'Istituto è severamente vietato l'utilizzo degli smartphone durante le ore di lezione, dunque gli studenti sono costretti a riporli in una cassetta posta vicino alla cattedra. Per quanto riguarda, invece, tablet e pc, sono considerati strumenti compensativi indicati nei PDP negli indirizzi ITT, IPIA e IPS: solo nel LES, invece, il loro utilizzo è parte integrante della didattica e di conseguenza tutti possono accedervi con collegamento internet annesso. Per le verifiche, invece, in nessun caso è possibile sfruttare i propri dispositivi ma è necessario prendere i portatili della scuola che hanno la scheda di rete

¹⁷¹ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.1.

¹⁷² In precedenza, ho fatto lo stesso lavoro con la 5LES (su Drive, "Errori5LESStrategie").

disabilitata. Infine, ogni aula ha un computer fisso collegato ad un proiettore. Sia i portatili che i fissi, pur funzionando bene per i compiti di videoscrittura, navigazione in rete, visione di video e partecipazione ad incontri in streaming, hanno un hardware piuttosto modesto. Ciò significa che era impossibile sfruttarli per giocare a molti titoli e, se avessi provato a dare a *Babele* una veste più “pesante” in termini grafici, avrei avuto difficoltà anche io nel farlo girare su quell’hardware. La politica dell’Istituto riguardo all’utilizzo dei dispositivi è conforme a quanto dichiarato dal Ministero dell’Istruzione e del Merito, che ne vieta l’utilizzo se non per finalità didattiche e sotto stretta supervisione del docente¹⁷³. Il caso di *Babele* è rientrato a pieno titolo nelle attività didattiche; quindi, i ragazzi sono stati autorizzati ad usare i loro tablet e cellulari per poter collaborare nella scrittura collettiva. Rispetto alla qualità, invece, dell’attrezzatura fornita, sono stati fatti degli investimenti consistenti sui laboratori di grafica e di CAD ma i computer nelle aule, come ho già detto, non hanno delle buone prestazioni. L’attività del “Testo matto” è stata una prova generale di come avrei dovuto gestire *Babele* anche dal punto di vista tecnologico in senso stretto.

Per sondare le competenze dei ragazzi e delle ragazze da un punto di vista più strettamente ludico, ho somministrato un sondaggio alla classe attraverso Google Form¹⁷⁴. Il questionario è volutamente molto essenziale e si divide in due parti: la prima, che indaga la conoscenza del mondo videoludico e dei giochi da tavolo e la seconda, che chiede una loro opinione sull’impatto che i giochi potrebbero avere sull’esperienza scolastica. Nella prima parte, oltre a proporre dei titoli ludici (scelti in base al genere) e a chiederne di altri, o il tempo di gioco, faccio anche una domanda rispetto alla classificazione di Bartle¹⁷⁵, per confutare o confermare le mie impressioni sulla competitività della classe. Nella seconda, chiedo innanzitutto se ritengono possibile l’integrazione del gioco nella didattica, come la immaginano, in quali materie e se può avere un impatto nel modificare il loro rapporto con queste ultime. Ho deciso di somministrare lo stesso questionario anche a tutto il triennio delle classi seguite dalla prof.ssa Passaniti: lo scopo era avere una popolazione di confronto per la stessa fascia d’età (16-19) e una panoramica più ampia sulla “vita ludica” delle nuove generazioni, anche per trovare più o meno riscontro rispetto a quanto si legge in letteratura e verificare la tenuta della struttura generale di *Babele* per applicazioni future.

¹⁷³ Si veda, infatti, il sito del Ministero: <https://www.miur.gov.it/-/stop-ai-cellulari-in-classe-circolare-del-ministero-inviata-alle-scuole-valditara-tuteliamo-l-apprendimento-dei-ragazzi-e-il-rispetto-per-i-docenti-> (consultato il 28/05/2024).

¹⁷⁴ Visionabile al seguente indirizzo: <https://forms.gle/fX2cN6fh6R8ptwN87> (consultato il 28/05/2024).

¹⁷⁵ Cf. Cap. 1, sez. 1.2.1.

Per la compilazione del questionario ho richiesto al preside indicazioni e specifica autorizzazione: il questionario è dovuto rimanere anonimo e il suo completamento è stato su base volontaria, in modo da aggirare un'eventuale autorizzazione sulla protezione della privacy dei dati personali degli studenti. Se da un lato queste scelte mi hanno semplificato molto il lavoro di raccolta, dall'altro l'anonimo ha permesso un caso di boicottaggio (tra l'altro, proprio in 4IPS) con risposte date a caso e dal contenuto osceno; la volontarietà della partecipazione mi ha fatto raccogliere meno risposte del previsto: in totale, sommando il triennio del LES e la 4 IPS, ho ottenuto 84 risposte su 111 attese, circa il 25% in meno. Dato che il questionario non si poneva in modo rigoroso e il mio scopo era avere una panoramica informale delle competenze ludiche dei ragazzi e delle ragazze, non riuscire ad avere dei dati statisticamente significativi (con campione bilanciato, normalizzazione etc.) non è stato un grosso problema. Il caso di boicottaggio è stato discusso in classe da parte mia con un focus sull'importanza della collaborazione e del rispetto del lavoro altrui, senza infierire né divulgare in alcun modo il contenuto delle risposte fuori luogo: ciò ha permesso di svolgere il *playtest* in serenità, con la partecipazione di tutti e tutte e senza intaccare il rapporto creatosi tra me e la classe.

Dai risultati ottenuti dai questionari¹⁷⁶, ho potuto ricavare molti elementi utili per dare una forma definitiva a *Babele*: innanzitutto, nella classificazione di Bartle, i ragazzi e le ragazze della 4IPS sono degli *achievers* con un'attitudine per la socializzazione (*socializers*) e solo il 25% di loro, invece, si riconosce come esploratore *explorer*. Fortunatamente, nessun *killer*, quindi nessuno avrebbe giocato per il puro gusto di creare scompiglio o aumentare, in generale, il grado di entropia. Questo mi ha portato a cercare un compromesso tra le meccaniche collaborative e quelle competitive: eliminare le seconde del tutto, infatti, sarebbe stata una decisione strema che non avrebbe permesso alla classe di divertirsi. Di conseguenza, ho creato delle schede personaggio in cui ci fossero dei bonus e dei malus come avevo già progettato¹⁷⁷ ma ho

¹⁷⁶ “Report delle risposte al questionario-4IPS” e “Report delle risposte al questionario-LES” su Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1_ys_XqFu2aqG1PhpspRWx6rYpxAgYlZZ?usp=sharing.

¹⁷⁷ Cf. Cap. 2, sez. 2.4.1.

fatto in modo che si traducessero in veri e propri attacchi o difese verso le altre squadre, condizionati dai dadi (v. *Figura 17*) e possibili soltanto a metà del tempo totale. Gli elementi negoziabili per gli attacchi e le difese sono stati: tempo, lunghezza del testo da scrivere per superare la sfida, interventi esterni positivi o negativi per la stesura. Per equilibrare, poi, ho evitato di dare una vittoria in termini di punteggio ma, come nel caso di *Cards Against Humanity* (2011)¹⁷⁸, questa dipendeva da quanto erano in grado di sorprendere i compagni di classe. La decisione definitiva spetta però allo Spirito (ruolato da me), che considera anche: originalità,



Figura 17. Esempio del bonus e del malus della Squadra 1, guidata dallo spirito di Parini. La visualizzazione completa è possibile al seguente indirizzo: <https://padlet.com/sympho99/squadra-1-giuseppe-parini-wkhtajqz3um3o19>.

difficoltà, cura dello scritto per target, ironia e grammatica. La squadra che vince ha poi un oggetto-testimonianza di quanto avvenuto per essere creduta all'esterno della biblioteca e un indizio per la prova successiva. Infine, la squadra vincitrice deve dividersi a metà e cedere metà dei suoi componenti alla squadra che perde.

Ritornando al questionario, è emerso anche che la loro conoscenza dei videogiochi è legata molto al *mainstream* e spesso non si traduce in una volontà effettiva di giocarli (il 40% della classe dichiara di non giocare). Traspare una concezione del gioco in forma sportiva

o da tavolo, con una certa predilezione per i *party games* e i classici (*Cluedo*, *Uno*, *Taboo*). Questo mi ha spinto a tenere le meccaniche e la parte strettamente di ruolo il più ridotte possibili, per evitare di creare frustrazione durante il *playtest*. Per quanto riguarda, invece, il rapporto tra scuola e giochi, si mostrano per la maggior parte (80%) sicuri che un gioco possa migliorare il loro rapporto con una materia scolastica, mentre il restante 20% non sa bene: in ogni caso,

¹⁷⁸ In questo gioco, c'è sempre un giocatore che propone una sorta di "traccia" con una frase troncata a metà (una carta nera) che gli altri devono completare con una delle carte bianche che hanno in mano. Il giocatore che ha proposto la carta nera la leggerà continuando la frase con quanto è scritto nelle carte bianche: il vincitore sarà chi sarà stato capace di farlo ridere di più. Il nome del gioco fa riferimento al fatto che l'umorismo che si costruirà con le carte sarà becero, cinico e scorretto (*black-humour*).

nessuno nega che il gioco possa avere un impatto positivo. Interessante notare che il 40% ha un'idea di attività ludica in classe intesa come *gamification* (“L'insegnante trasforma una spiegazione o una verifica in un momento più interattivo. Esempio: *Kahoot!*”). Rispetto alle materie più adatte al gioco, la maggior parte degli informatori citano le lingue (italiano, inglese, francese) e la storia (storia, storia dell'arte); la loro materia di indirizzo, cioè Grafica, viene addirittura esclusa in un caso come materia, in quanto particolarmente difficile da integrare nelle meccaniche ludiche. Questo commento mi ha spinto nella direzione di creare un livello per il *playtest* che coinvolgesse proprio Grafica (v. *infra*, sez. 3.3.1.).

Volendo fare un veloce confronto con i loro coetanei del LES, questi ultimi dichiarano di videogiocare di più (a differenza della 4IPS, che sembra più orientata sulle console, per farlo usano più lo smartphone) e danno suggerimenti meno *mainstream* nei giochi da tavolo (*What do you meme*, *Squillo*) pur mostrandosi essenzialmente legati ancora ai classici. Anche loro concepiscono il gioco in classe soprattutto come *gamification* (56,3%), ma in un caso, un informante parla di gioco a scuola come “promozione di un pensiero creativo, prendendo in considerazione la cultura in tutte le sue forme”, denotando una consapevolezza ludica decisamente maggiore rispetto al resto dei coetanei. Il LES si dimostra più scettico nella possibilità che il gioco possa essere introdotto a scuola (“La scuola predilige un pensiero dogmatico e anti-creativo”, “Non penso sarebbe utile all'apprendimento e se anche fosse necessiterebbe di tanto tempo”, ...) e alcuni negano proprio l'impatto positivo del gioco sulla didattica, in quanto dividono i momenti di divertimento da quelli più “seri” dell'apprendimento. Come materie più probabili per attività di questo indicano anche loro le lingue, storia e aggiungono diritto e scienze umane. Al pari dei i loro coetanei dell'IPS, molti ragazzi e ragazze del LES che dichiarano di non giocare pensano che sia spesso a causa dei troppi impegni (tra cui lo studio). Le risposte ai questionari hanno rappresentato per me uno spunto di riflessione importante: innanzitutto, su quanto sia diffusa un'idea di gioco nella scuola come *gamification* oppure come momento di stacco inutile, decisamente inconciliabile con la serietà (o seriosità?) del contesto. Il videogioco, inoltre, nonostante sia parte del mondo online di diversi informanti, non viene percepito come direttamente connesso a quanto è possibile fare a scuola. A tal proposito, in 4IPS, relativamente alla tortura e alla pena di morte nel mondo (argomento interdisciplinare tra cittadinanza e costituzione e storia), ho proposto delle slide per discutere della violenza nei media, anche a partire dal recente caso delle scene di tortura giocabili in *Baldur's Gate 3* (2023) e dalle scene della serie coreana *Squid Game* (2021). Il senso del mio intervento (che è stato piuttosto apprezzato), lungi dall'essere demonizzante nei confronti dei nuovi media, era proprio stimolare il

collegamento che esiste tra ciò che giochiamo e ciò che viviamo, anche rispetto alla violazione dei diritti umani. In ultimo, una riflessione a parte meriterebbe l'affermazione per cui degli adolescenti non hanno tempo di prendersi del tempo per divertirsi attraverso il gioco. Che sia un effetto di quella che il sociologo Maurizio Lazzarato (Citton 2013: 72) individua come l'eliminazione sistematica, da parte di politiche neoliberali, dei tempi vuoti e non finalizzati, che pure sono «le condizioni di ogni procedura artistica [...] di creazione di possibili»?

3.3. Al mio segnale, scatenate il *playtest*

In questa sezione, descriverò innanzitutto la forma definitiva che *Babele* ha assunto per la 4IPS in vista del momento di gioco vero e proprio, il *playtest*. Vedremo in linee generali come si è svolto, osservando i suoi punti salienti che saranno anche alla base della discussione circa le prospettive future del gioco stesso (Cap. 3, sez. 3.4.). Infine, parlerò anche del momento di restituzione, in cui ho discusso con i ragazzi e le ragazze della classe dei presupposti teorici e dello scopo di *Babele*.

3.3.1. Organizzazione definitiva, sorbetti e sonetti

Come avevo già stabilito in precedenza¹⁷⁹, *Babele* ha un tabellone generale (v. *Figura 15*) in cui si possono leggere la storyline, le regole del gioco (“Lo zaino del Ricercatore”, dove si accede anche ad un video su YouTube con una colonna sonora in tema), le sfide e la composizione delle squadre (per motivi di privacy, ho oscurato questo post)¹⁸⁰. Ho creato poi quattro Padlet, definiti per autore (rappresentato da una immagine generata attraverso l'AI) e numero di squadra (v. *Tabella 2*):

Autore/Squadra	Descrizione	Bonus	Malus	Padlet
Squadra 1: Giuseppe Parini	Ti svegli tardi la mattina e il tuo problema più grande è la	Si possono scambiare gli elaborati di due squadre se dal	Penalità di 8 minuti persi a fronte dei 5 su altre squadre, se	https://padlet.com/sympho99/squadra-1-pho99/squadra-1-

¹⁷⁹ Cf. Cap. 2, sez. 2.4.1.

¹⁸⁰ Ricondivido qui, per comodità di chi legge, il link al tabellone generale: <https://padlet.com/sympho99/babele-7jy0li6w49aqfn6k>.

	cioccolata calda? Beh, peggio per te. Sparlerò di te nei secoli nei secoli amen... Te l'ho già detto che sono anche prete? Bah, sarà meglio che studi un po'.	lancio del d20 viene fuori un numero primo (40% di probabilità).	Manzoni attiva il suo potere.	giuseppe-parini-wkhtajqz13um3o19
Squadra 2: Alessandro Manzoni	L'AI non mi generava a differenza di Foscolo, Parini, Marino (anzi, faceva apparire solo strani paesaggi di laghi, infatti in background c'è il lago di Como), quindi lo Spirito ha ripiegato su questa rara foto di me alla terza revisione dei Promessi Sposi. Sarà stata l'assenza della Red Bull... Oppure quello che girava nei salotti milanesi dell'epoca...	Possibilità di togliere 5 o 8 minuti (a Parini) nel tempo totale della sfida, previa uscita di un multiplo di 3 nel d20 (35% di possibilità).	A prescindere dalla sfida, obbligo di scrivere almeno 20 righe.	https://pad-let.com/sym-pho99/squadra-2-alessandro-manzoni-po56raaf783s39mp
Squadra 3: Ugo Foscolo	Non ero così bello ma ci andavo vicino. L'AI ha fatto mille difficoltà a generarmi senza barba ma solo con le mie bellissime, foltissime, rossissime basette. Pazienza anche per la divisa	Si può chiedere l'aiuto dello spirito per un minuto se esce un numero pari dal lancio del d20 (50% di probabilità).	Non si possono superare le 7 righe, a prescindere dalla sfida in corso.	https://pad-let.com/sym-pho99/squadra-3-ugo-foscolo-65gfjm910s2054qf

	napoleonica completamente sbagliata: anzi, meglio così, che sia maledetto quel nano malefico con la R moscia			
Squadra 4: Giovan Battista Marino	Ho vissuto a Torino per un sacco di tempo ma sinceramente non ho mai tifato Juve. Ho visto un po' di posti dietro le sbarre perchè sono 3mendo ma almeno mi sono divertito ;)	Aiuto dalle squadre avversarie su richiesta (con possibile rifiuto).	Penalità di due minuti all'inizio della sfida. Risolvibile se nel lancio del d20 viene fuori un 13 (5% di probabilità).	https://padlet.com/sympho99/squadra-4-giovan-battista-marino-esbl6d64oe6xsp3e

La scelta di questi quattro autori è stata basata sulla parte del programma di letteratura svolto dalla classe fino a marzo 2024. Il tono delle descrizioni di ciascuno e dei loro poteri è molto ironico ma contiene riferimenti a quanto studiato dai ragazzi, nonché ai commenti che venivano fuori durante le spiegazioni: sapevo, quindi, che avrebbe fatto loro piacere ritrovarsi davanti a qualcosa che li spiazzava e li rassicurava allo stesso tempo. Ho anche creato un altro Padlet (“Bacheca strumenti”)¹⁸¹, privato, in cui ho pubblicato i testi di più sfide, gli strumenti utili all’attività (timer multipli, generatore di gruppi) e il post con i nomi dei ragazzi e delle ragazze per ciascuna squadra (oscurato anche qui per motivi di privacy). D’accordo con la professoressa e le educatrici, per preservare il più possibile lo spirito del gioco, ho deciso che i gruppi venissero generati in modo randomico attraverso un software online. La sorte è stata decisamente

¹⁸¹ Visionabile qui: <https://padlet.com/sympho99/bacheca-strumenti-6apptkccaq5esil>.

favorevole e sono state formate squadre piuttosto equilibrate in quanto a competenze in italiano e personalità.

Una settimana prima della data stabilita per il *playtest* (21 marzo 2024), ho chiesto ai ragazzi di leggere a casa i post sul tabellone principale, in modo da evitare lunghe e dispersive spiegazioni che avrebbero decisamente abbattuto gli entusiasmi. Un paio di giorni prima del 21 marzo ho poi usato un'altra ora per chiedere se fosse tutto chiaro e spiegare più chiaramente i ruoli dei personaggi, soprattutto dello Spirito e delle sue competenze in quanto master e le funzioni dei dadi (d4, d6, d20) che avrebbero usato nel gioco. I ragazzi e le ragazze hanno avuto solo dei piccoli appunti da fare e spesso chiedevano “spoiler” sui Padlet degli autori. In questa sede, ho anche rivelato che avevo formato le squadre in maniera randomica e questo da un lato li ha rassicurati, perché avevano la possibilità di stare anche con i compagni e le compagne da cui di solito venivano allontanati dalla professoressa perché troppo chiassosi.

Il *playtest* ha occupato la quarta e la quinta ora del giovedì. La sessione di gioco è iniziata con un'introduzione da parte mia, in cui, entrata nel ruolo dello Spirito anche nell'abbigliamento (bianco)¹⁸², ho letto la *storyline* («Il primo che aveva visitato la biblioteca era stato un vecchio cieco...») con in sottofondo la playlist vittoriana linkata nel tabellone che tutti e tutte avevano già aperto sul loro dispositivo. A quel punto, ho spiegato, ovviamente senza uscire dal ruolo, che avrei pubblicato su quel Padlet l'elenco delle squadre: si trattava solo di una separazione in gruppi ma senza che vi fosse assegnato l'autore. La composizione ha soddisfatto anche la classe che non ha protestato ma ha continuato a rimanere complice dell'atmosfera creatasi. A quel punto, ho scelto un nome a caso da ogni gruppo e ho invitato ciascuno a lanciare il d6: chi otteneva il numero più alto avrebbe iniziato a pescare da un sacchetto nero opaco un d4 di un certo colore. Infatti, ad ogni colore del dado corrispondeva un autore: Parini, giallo; Manzoni, marrone; Foscolo, rosso; Marino, bianco. A quel punto ho fornito a ciascuna squadra i codici qr per accedere al Padlet “personale” dell'autore. Assicuratami che tutto fosse funzionasse, ho spiegato il passaggio successivo: l'apertura della busta con la sfida. Anche qui, giro veloce di d6 affinché venisse aperta e letta da uno di loro. Come dicevo prima (v. *supra*), nel Padlet “Bacheca strumenti” avevo pubblicato già le tracce tre sfide diverse, perché il progetto iniziale era dare la possibilità di scelta durante il gioco. Confrontandomi precedentemente con la professoressa e le educatrici, ho infine optato per proporre solo una, la “Sfida 1: Scopertine”. Le altre, infatti, potevano risultare o troppo difficili in termini di produzione scritta (“Sfida 2: un

¹⁸² Impersonare anche nella realtà il proprio personaggio è tipo dei LARP (*Live Action Role Playing*), giochi di ruolo dal vivo. Si tratta di sessioni di gioco che sfociano nell'improvvisazione teatrale (cf. Ligabue 2020).

espresso”, in cui bisognava elaborare un’opinione su un fatto di cronaca nello stile dell’autore¹⁸³) oppure per l’aspetto organizzativo: infatti, nel caso della “Sfida 3: dissing (?)” una gara di *dissing* poteva creare una situazione troppo accesa.

La busta conteneva un’introduzione generale alla sfida¹⁸⁴, che contiene anche un riferimento ad un «grande incendio» per dare uno spunto di curiosità verso *Babele* come universo narrativo espanso anche nel passato:

Io qui mi annoio. Non mi è rimasto più nulla da fare da quando la biblioteca è stata ricostruita dopo il grande incendio. Sono passati due mesi o due millenni? Non lo so, so solo che io qui mi annoio. I libri hanno sempre le stesse forme, lo stesso odore, le stesse copertine... Comunque, siete i primi esseri umani che vedo da un po’, a parte quel vecchio che poi ho fatto impazzire. Che vi meritate la stessa fine? Mah... Cosa potremmo fare di divertente? Forse cambiare le copertine? Un po’ di colore, un po’ di gioia. Ho sentito parlare di *meme*...

Una volta letta, ho pubblicato il post con le spiegazioni dettagliate dell’attività sul tabellone generale e ho fatto partire quattro timer diversi di 45 minuti. Questi erano di vitale importanza sia per sancire il momento di inizio delle azioni (a metà), sia per tenere conto dei loro effetti. Di seguito, per comodità di chi legge, ricopio il testo della sfida:

"Scopertine" è una pagina Instagram che modifica le copertine di libri in base a ciò che succede nel mondo (George Orwell "1984" è stata fatta, ad esempio, alla morte di Silvio Berlusconi che veniva eletto per la prima volta nel '94 appunto) o sulla base di giochi puramente linguistici ("Il giorno della ceretta", è in realtà "Il giorno della civetta" di Leonardo Sciascia).

La sfida consiste in questo: creare una SCOPERTINA con un'opera dell'autore della vostra squadra. Potete utilizzare sia la strategia del collegamento con un fatto reale o del gioco linguistico. In più dovete scrivere la quarta di copertina in modo che sia coerente con il nuovo titolo (es. <https://www.scuolapassaggi.it/wp-content/uploads/2021/03/Paratesto-bandelle-quarta-copertina.jpeg>).

¹⁸³ Per questa sfida il riferimento è stato il gioco da tavolo *Plagio* (2017), in cui bisogna completare una citazione nello stile di un autore della letteratura che viene sorteggiato.

¹⁸⁴ Sul Drive, nel file “Buste_quest”, sono disponibili le introduzioni anche alle altre due sfide che avevo progettato.

Suggerimenti su come creare una SCOPERTINA vengono dati in questo post dalla pagina stessa:

https://www.instagram.com/p/Cnt09oDN-c5/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

In sintesi, si trattava di un'attività che univa grafica, letteratura e lingua italiana, applicata al mondo dell'editoria (tra l'altro, una ragazza della 4IPS stava per iniziare uno stage di eccellenza proprio in questo settore) e alla comunicazione social. Fino alla metà del tempo, le squadre hanno lavorato con attenzione e massima concentrazione, alcuni sfruttando come ambiente di lavoro della scrittura condivisa Google Documents (in particolare Marino e Parini), altri semplicemente carta e penna. Le educatrici e la professoressa restavano a disposizione per aiuti di tipo organizzativo o di supporto a coloro che fossero in difficoltà, facendo attenzione a non suggerire nulla che fosse inerente alla stesura del testo. Nel momento in cui è stato possibile lanciare i dadi, l'atmosfera si è riscaldata molto: la squadra Parini ha sferrato un attacco contro Foscolo e Manzoni, scambiando i loro lavori. La squadra Manzoni non l'ha presa molto bene e c'è stato un momento di tensione che ha rivelato tutta la loro competitività ma anche la forte partecipazione emotiva all'attività. I Foscolo, tra l'altro gruppo "svantaggiato" per la sua composizione (ragazzi con difficoltà relazionale e vissuti particolari), invece, hanno reagito positivamente, cercando di fare del loro meglio per continuare il lavoro dei "manzoniani" (è per questo che sul Padlet di Foscolo chi legge troverà una parodia di un'opera di Manzoni). Inoltre, quando hanno richiesto il mio aiuto (un minuto con lo Spirito) sono stati onesti nel non cercare di farsi scrivere la quarta di copertina quanto di chiedermi informazioni su *Storia della Colonna Infame*. I Marino, infine, lamentavano la frustrazione di non poter attuare il loro bonus (poter chiedere aiuto a chiunque) perché tutti si rifiutavano di darne loro, per motivi di tempo o di semplice spirito competitivo.

Alla fine dei 45 minuti stabiliti, tutte le squadre hanno consegnato postando il loro lavoro sulle loro bacheche¹⁸⁵:

- Squadra Parini: l'opera parodizzata è stata *Il giorno* (1765), ma con un errore piuttosto grossolano. Infatti, la consegna dichiarava che bisognava creare una "scopertina" dell'opera in totale, mentre i ragazzi e le ragazze l'hanno fatta solo su una parte, il *Mezzogiorno*, perché non avevano studiato bene e non ricordavano il titolo di tutta la

¹⁸⁵ Per leggerli, accedere alle bacheche utilizzando i link contenuti nella *Tabella 2*.

raccolta. Da *Mezzogiorno*, hanno ricavato *Mezzecorna-Una storia di antichi tradimenti*, parodia della separazione di Francesco Totti e Ilary Blasi. Sicuramente copertina perfetta da postare sulla pagina ma il testo della quarta di copertina è stato generato da Chat GPT¹⁸⁶, quindi non è indice delle vere competenze linguistiche del gruppo.

- Squadra Manzoni: *Storia della Colonna Infame* (1843) è diventato *Storia della Suocera Infame*. In seguito all'attacco riuscito dei Parini, hanno continuato con i *Sorbetti*, concept della squadra Foscolo che parodizza i *Sonetti* (1803). Dopo un primo momento di disperazione, per essersi visti sottrarre il lavoro a 20 minuti dalla fine, sono riusciti a cavarsela con un'idea scarna ma decisamente innovativa: i *Sorbetti* diventava il menù di un bar e i titoli delle poesie la proposta delle bevande.
- Squadra Foscolo: particolarmente bastonati dalla sorte, come i Manzoni, hanno lavorato con spirito di adattamento e integrazione. Tra mille difficoltà, sono riusciti a scrivere una trama per la *Storia della Suocera Infame* ma non sono riusciti a trovare il tempo di passarla in bella copia, quindi hanno postato la foto di quanto hanno prodotto.
- Squadra Marino: *La Lira* (1614) di Marino è diventata *D'ira*, una raccolta di poesie in cui Marino sottolinea l'oggettificazione del corpo femminile, allora molto presente in poesia. La squadra ha lavorato molto bene in gruppo ma non è stata chiarissima nell'esposizione del testo della quarta di copertina che rimane ambiguo.

In base ai criteri sopra descritti (v. *supra*, sez. 3.2.2.), la classifica finale è stata: Manzoni, Parini, Foscolo, Marino. Annunciata la classifica ho speso anche alcuni minuti per commentare coi ragazzi e le ragazze da un punto di vista grammaticale (sintassi, morfologia, lessico, coerenza, coesione) i testi che i gruppi hanno prodotto. Alla squadra vincitrice è stato assegnato l'oggetto copertina e il badge "Mastro copertinaio" con un riferimento a Leopardi, il prossimo autore che avrebbero studiato. L'indizio che ho mostrato loro per la sfida successiva ("Sfida 3: dissing (?)") è stata una famosa scena di *8 mile* (2002), il film con protagonista il rapper Eminem. La vittoria di Manzoni ha generato malumori solo nella squadra Parini, che comunque, come le altre, ha dichiarato di essersi divertita e, a malincuore, ha appreso la notizia dell'impossibilità di giocare la sfida successiva.

¹⁸⁶ I ragazzi e le ragazze non hanno dichiarato apertamente che fosse così ma me ne sono accorta io e ho fatto un veloce controllo sulla piattaforma *No Plagio* (<https://www.noplagio.it/servizi/IA>, consultato il 28/05/2024).

3.3.2. Il momento di restituzione

Il giorno successivo al *playtest*, c'è stato un momento di restituzione, in cui il professore di religione, il prof. Corsini, mi ha concesso la sua ora perché la prof.ssa Passaniti il venerdì non aveva lezione con la 4IPS. Durante quest'ora insieme, ho mostrato alla classe una presentazione, *Babele. Dietro le quinte*¹⁸⁷, in cui ho svelato tutti i retroscena dell'attività, *de facto* ricalcando il percorso teorico del primo capitolo del presente elaborato. Siamo dunque partiti dalla concezione di gioco come prodotto culturale, poi come medium, sottolineando le specificità del videogioco e della media education e, infine, siamo arrivati ai nodi problematici che esistono in un approccio di *gamification*. Se la primissima parte, un po' più "archeologica" non ha suscitato domande o particolare interesse, il discorso tra videogiochi, politica, media education, invece, ha acceso decisamente gli animi. Abbiamo avuto modo di parlare di rappresentazione delle donne e di altre identità all'interno dei videogiochi, passando per il caso *Gamergates* e *Pepee The Frog*¹⁸⁸. Molti erano completamente all'oscuro di questi avvenimenti ma hanno affermato di non sentirsi sorpresi perché su *Reddit* è quasi normale trovare spesso post contro una presunta scelta *woke* da parte degli sviluppatori dei videogiochi più recenti (come GTA VI) e piuttosto misogini. La parola *incel*, poi, era conosciuta da pochissimi ma, una volta chiarito il concetto, alcuni hanno realizzato che avevano già incontrato persone con questo tipo di ideologia, sia nella vita *offline* che sul web. La cosa che ha più sorpreso generalmente i ragazzi e le ragazze è stata la capacità del meme di Pepee di entrare negli ambienti dell'*alt-right* americana e scatenare un movimento di destra violento e razzista. Infatti, nonostante la loro conoscenza dei social e della comunicazione data dal loro piano di studi, sottovalutavano la *spreadability* (Jenkins 2010) dei nuovi media e la loro capacità di risignificazione della realtà al di fuori della rete. Sia il caso *Gamergates* che *Pepee The Frog* hanno acceso la curiosità dei ragazzi e delle ragazze verso l'analisi dei nuovi media all'interno dei percorsi di educazione alla cittadinanza.

Siamo poi passati all'analisi dei concetti di *game*, *gamification*, *game-based learning* e ai motivi per cui spesso i giochi sono inseriti nell'ambiente scolastico: aumentare la motivazione intrinseca, incrementare la produttività e migliorare i risultati scolastici. Qui è stato piuttosto difficile far capire il punto critico di un approccio *gamificato*, perché avevo davanti delle persone formate, sin dai quattordici anni, nella logica aziendale. Produttività e risultati tangibili costituiscono la loro quotidianità e non si interrogano troppo spesso sul perché la scuola invece

¹⁸⁷ Su Drive, il file è denominato "Restituzione_4IPS".

¹⁸⁸ Cf. Cap. 1, sez. 1.3.

dovrebbe essere diversa. Tuttavia, proprio perché dotati di un forte spirito critico e di una personalità “anarchica” (v. *supra*, sez. 3.2.), hanno ammesso che non a loro non piace essere considerati i piccioni di una *Skinner box* (Lupetti 2020) e che preferiscono capire sul serio quello che viene loro proposto, non semplicemente fare una *performance*, anche in materie a cui sono meno interessati come la letteratura italiana.

Alla fine della lezione, ho chiesto ai ragazzi e alle ragazze di compilare un secondo questionario¹⁸⁹, per avere un parere più strutturato sull’attività svolta. Purtroppo, non tutti hanno avuto abbastanza tempo per prendere il cellulare e finire tutto entro la fine dell’ora (mancava pochissimo al suono della campanella) e quindi hanno risposto solo in 13 su 26. La totalità di loro si trova d’accordo sulla possibilità di rendere *Babele* un gioco a pratiche distribuite. Alla maggior parte l’attività è decisamente piaciuta ma due persone hanno dato voti bassi per valutarla: sono le stesse che hanno risposto che non hanno gradito la gestione dei malus e dei bonus che, comunque, sono stati indicati come punti da migliorare. Nei commenti su cosa hanno gradito di più, c’è chi ha apprezzato, invece, le strategie da me messe in atto per evitare la competizione¹⁹⁰, riconoscendo che fosse uno dei motivi per cui un’attività di gioco poteva essere compromessa.

3.4. Uscendo dalla biblioteca: prospettive future

Come ogni progetto, *Babele* ha punti di forza e di debolezza che si sono rivelati nelle ore dedicate all’attività in classe. Un punto di forza è la sua adattabilità: con *Babele* ho costruito una cornice narrativa e una struttura che può essere riutilizzata in moltissimi contesti, senza subire modifiche significative. Mi sarebbe piaciuto che fosse un gioco su pratiche distribuite in modo tale da introdurre i ragazzi e le ragazze in un universo che si è esteso nel passato, continua nel presente e guarda al futuro. Nell’introduzione al livello giocato, a tal proposito, parlo di un «grande incendio»: il riferimento è alla biblioteca di Alessandria d’Egitto andata definitivamente perduta nel 642 d. C. Nell’universo di *Babele* ogni volume non può essere distrutto ma viene “replicato” in una dimensione alternativa, adiacente alla nostra, in cui arriva anche l’eco della nostra contemporaneità. L’idea mi è venuta non solo dalle suggestioni create dalle opere di Calvino ma anche dalla lettura di *Queste oscure materie (His Dark Materials)*, la trilogia fantasy ideata da Philip Pullman e pubblicata tra il 1995 e il 2000. Nei romanzi di Pullman si

¹⁸⁹ “Dopo Babele: cosa ne pensate?”, domande visionabili al seguente link: <https://forms.gle/P8eVCtxVhEp-MpGKUA>.

¹⁹⁰ Il report con tutte le risposte è disponibile sul Drive al nome di “Report_finale”.

viene man mano a scoprire l'esistenza di molteplici mondi, accessibili attraverso un pugnale particolare, la Lama sottile; tuttavia, nonostante sia obbligatorio per il possessore della lama richiudere i portali dimensionali, alcuni rimangono inevitabilmente aperti e, per sbaglio, come nel caso del nostro vecchio cieco e poi dei Ricercatori, ignari viaggiatori possono attraversarli. *Babele*, in modo simile a quanto accade in ogni dimensione che è possibile che esista, continua una sua vita indipendente, mantenendosi sul sottile filo che unisce l'assenza di vita (gli Spiriti) alla sua massima esaltazione, la letteratura. È su questa contraddizione che si basa la fuga dalla biblioteca: se ciò che è morto ispira un innegabile fascino e ci tiene legato a sé con la sua aurea di mistero, sentiamo comunque la spinta verso l'esterno, nonostante ci sia la possibilità che gli altri non credano alle nostre esperienze in un altro mondo.

La cornice narrativa contiene, dunque, spunti verso la classicità (e in un liceo classico potrebbe portare alla traduzione dal greco) ma anche verso la scienza (la teoria del multiverso si basa su concetti di fisica, di matematica, astronomia etc.). Con il *playtest* ho immaginato un collegamento tra la letteratura e la grafica ma potenzialmente si possono costruire percorsi interdisciplinari con qualsiasi altra materia. D'altronde la lingua è uno strumento trasversale e non si smette di doverla scrivere o parlare in modo efficace, come hanno evidenziato le *Dieci tesi* e il lavoro di decine di linguisti negli ultimi decenni. Non c'è l'ora di italiano in senso stretto ma ogni ora è laboratorio di sperimentazione linguistica: mi sarebbe piaciuto a tal proposito creare livelli interdisciplinari, coinvolgendo anche altri docenti e puntando di più sulla letteratura potenziale per collegare le materie scientifiche. Il gioco letterario, la manipolazione linguistica, è stato in questo *playtest* piuttosto cauto e, col senno di poi, avrei osato proponendo esercizi più complessi, nonostante le difficoltà della classe: d'altronde, con altri livelli, per esempio con la Sfida 3, sarebbe stato già più marcato, a causa della forma più strettamente poetica e "limitante". Tuttavia, anche se per me i "paletti" posti alla scrittura in questo livello sono blandi (e questo è sicuramente un punto di debolezza rispetto ai propositi originari di *Babele*), una risposta al questionario finale, invece, dice che li ha già percepiti e apprezzati come stimolo alla creatività, in senso OuLiPo¹⁹¹.

Sicuramente, un aspetto emerso dal confronto orale con i ragazzi e la docente è l'utilità che ha avuto il collegamento che ho stabilito tra gli autori e i social: infatti, anche a detta della professoressa, soprattutto con il programma del quarto anno si fa molta difficoltà a stimolare interesse negli studenti perché sono percepiti più distanti dal loro vissuto anche rispetto a Dante o

¹⁹¹ Cf. Cap. 2, sez. 2.4.

Petrarca. Un'attività come *Babele*, forte anche di un taglio ironico ma puntuale, ha contribuito ad avvicinare i ragazzi e le ragazze ad una letteratura che sentivano noiosa e non particolarmente "utile" (fatta eccezione per Parini).

Da un punto di vista puramente di design e di sviluppo, avrei preferito creare un'applicazione web tutta mia, sfruttando anche solo JavaScript e Bootstrap: pur avendo un minimo di conoscenze nel campo di questi due linguaggi e dell'HTML, non avrei avuto abbastanza tempo né le piene competenze per poter fare questo passaggio da sola. Tuttavia, con la prospettiva di sviluppare ulteriormente il progetto, si potrebbe proporre questo lavoro successivo a gruppi di *game designer* con competenze informatiche più avanzate, come i bolognesi *Golem's Lab*, ludoteca e casa editrice¹⁹². Il gioco e, di conseguenza, anche il videogioco non è un prodotto mediale a cui si può arrivare da soli: è quanto lamentano anche i docenti che, magari, vorrebbero avvicinarsi a questo mondo per costruire una loro opera perfettamente personalizzata e non sfruttare soltanto giochi già fatti (che pure funzionano benissimo per molti scopi, come dimostra Ligabue¹⁹³). Anche per me, infatti, questo ha costituito l'ostacolo più grande: nonostante abbia giocato molto, ho dovuto avvicinarmi ai *game studies* praticamente da zero, mentre se fossi stata sostenuta da un gruppo di persone competenti in materia sarebbe stato sicuramente più facile. L'alfabetizzazione ludica dovrebbe essere garantita ai docenti, così come agli educatori, in modo da rendere più accessibile la fruizione e la creazione di questi progetti.

Rispetto alla progettazione delle meccaniche avrei dovuto bilanciare meglio sia la probabilità che gli eventi (bonus o malus) si verificassero sia uniformare la potenza degli attacchi (Parini è visibilmente sproporzionato). Inoltre, sarebbe stato interessante l'utilizzo del software *Twine*: si tratta di uno strumento in grado di strutturare, con l'ausilio di una mappa, biforcazioni nella trama di una storia, in base alle proprie scelte. Risulta particolarmente utile per i libri gioco e le avventure testuali, soprattutto per un'*escape room*. *Twine* poteva servire sia per avere una panoramica totale della storia (quindi uno strumento più narrativo) di *Babele*, sia per strutturare uno specifico livello. Tuttavia, nonostante i fattori che potevano essere migliorati, *Babele* è stata un'esperienza di gioco e scrittura che ha raggiunto gli obiettivi posti con la 4IPS¹⁹⁴ e ha dimostrato di avere una struttura flessibile al punto da poter essere giocata in contesti futuri anche molto diversi da quelli in cui è già stata esperita.

¹⁹² Il sito ufficiale dell'associazione: <https://www.golemslab.it/> (consultato il 28/05/2024).

¹⁹³ Cf. Ligabue (2020).

¹⁹⁴ Cap. 3, sez. 3.2.1.

Conclusioni

Il gioco è l'essenza della bellezza. Laddove imperversa solo lo schematismo stimolo/reazione, bisogno/appagamento, problema/soluzione, obiettivo/azione mirata, la vita si riduce a sopravvivenza, a nuda vita animale. È dall'inazione che la vita ottiene il proprio splendore.

Byung-Chul Han, *Vita contemplativa o dell'inazione*¹⁹⁵

Babele è un gioco narrativo che fonde in sé elementi di ruolo (la caratterizzazione delle squadre attraverso gli autori, lo Spirito che coordina le attività come un master, il tipo di dadi) e quelli di altri generi ludici, come l'*escape room* (lo scopo ultimo è uscire dalla biblioteca e dallo Spirito che tiene bloccati i Ricercatori) e i *party game* (semplicità delle meccaniche, multigiocatore, forte focalizzazione sulla socializzazione). Il presente elaborato si è mosso su due direzioni, allo scopo di approfondire la duplice natura di questo progetto: da un lato, l'anima strettamente ludica, dall'altro, quella più didattica e linguistica.

La prima domanda per definire la collocazione di *Babele* nel mondo dei giochi ha riguardato il concetto stesso di gioco e di giocare attraverso la storia (Cap. 1, sez. 1.1.). La storia del gioco è anche storia antropologica, accettando con Huizinga (1964) l'appellativo di *homo ludens*: dal semplice comportamento ludico (*play*) che condividiamo anche con altri animali, siamo stati capaci di creare forme strutturate e regolarizzate di gioco (*game*). Abbiamo fatto poi del gioco un prodotto culturale, un linguaggio in cui, come in altri, abbiamo riversato parte del nostro essere umani. Il gioco, pur essendo tempo ozioso "non finalizzato" (Citton 2013: 72) o una delle "visioni dell'inazione" (Han 2023: 11-43), è portatore di messaggi attraverso le meccaniche che lo caratterizzano, configurandosi, secondo Gee (2013), come un campo semiotico (Cap. 1, sez. 1.2.1.). I messaggi veicolati per via ludica sono recepiti in modo diverso dalle persone sia in base alle meccaniche proposte sia in relazione alle loro inclinazioni (come è semplificato da Caillois nella sua classificazione). Il punto essenziale è che il gioco cattura l'attenzione delle persone, produce *engagement* e può essere un grande alleato per favorire l'apprendimento (Cap. 1, sez. 1.2.2.). Questo ha portato al suo sfruttamento nella didattica e in altri ambiti non strettamente correlati al gioco stesso, come il marketing: è la cosiddetta *gamification*, un processo di sfruttamento di alcune meccaniche ludiche allo scopo di aumentare la produttività. Dato che produttività e addestramento comportamentista (Lupetti 2020) non costituiscono il fine ultimo

¹⁹⁵ Han (2023: 12-13).

dell'educazione, il gioco può essere integrato nella didattica con un approccio diverso, quello del *game-based learning*, cioè dell'apprendimento che si genera dalla stessa frequentazione dei giochi, dalle ore passate con loro, che siano giochi già esistenti o, come nel caso di *Babele*, creati *ex novo* (Cap. 1, sez. 1.2.3.). A questo punto, si è parlato delle enormi potenzialità aperte dalla digitalizzazione del gioco, il videogioco che, lungi dalla demonizzazione subita per i suoi presunti effetti negativi, può invece essere strumento di facilitazione in caso di alcune neurodivergenze e aprire a maggiori occasioni di condivisione e socializzazione (Cap. 1, sez. 1.3.). Qui è stato necessario parlare delle comunità che si vengono a creare sui *social network* e di una necessità educativa, da parte di genitori e di insegnanti, nel cercare di capire questo mondo per poter agire nella direzione della costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole, anche in questi nuovi spazi (Cap. 1, sez. 1.3, sez. 1.4.).

Questa prima parte del lavoro è stata necessaria, a parte per la definizione di *Babele* in quanto gioco, anche ad illustrare la capacità di duplice collegamento (col passato e col presente) del medium ludico e la sua fondamentale importanza nel costruire percorsi multidisciplinari e di cittadinanza. Nel caso di *Babele*, il gioco è stato collegato anche ai contributi che esso poteva dare congiuntamente alla lingua, alla letteratura e alle abilità di scrittura e lettura in senso stretto. Per questo motivo, abbiamo approfondito innanzitutto la complessità di queste abilità (Cap. 2, sez. 2.1.1.) e la loro evoluzione alla luce dell'acquisizione di competenze digitali (Cap. 2, sez. 2.2.). Dato che l'idea era quella di giocare *Babele* con i ragazzi e le ragazze durante l'ora di italiano, è stato necessario fornire anche delle brevi linee di educazione linguistica in Italia, sottolineandone le sfide dall'Unità al presente (Cap. 2, sez. 2.1.2). Per ideare i contenuti delle sfide che il gioco stesso avrebbe proposto, la letteratura potenziale (l'OuLiPo in particolare) è stata di grande ispirazione, a partire dall'idea di una letteratura-oggetto che può essere manipolata attraverso operazioni meccaniche. Queste ultime, pur costituendo un limite, una consegna precisa a cui non è possibile sottrarsi, aprono alla più grande creatività, come dimostrato da Queneau, Perec, Calvino (Cap. 2, sez. 2.3.). A questo punto è stato possibile creare lo scheletro di *Babele* e definirne le sue caratteristiche ludiche nonché le sue componenti didattiche, limitandole al quadro generale della scuola secondaria di secondo grado (Cap. 2, sez. 2.4.).

Il duplice approfondimento teorico, ludico e linguistico, ha trovato un suo terreno comune nell'applicazione pratica di *Babele* durante la mia esperienza di tirocinio. Dopo un'attenta valutazione e uno scambio proficuo con la docente che mi ha seguito, ho adattato *Babele* alle esigenze della classe 4IPS (professionale per i servizi commerciali). Ciò è stato possibile attraverso una conoscenza approfondita dei loro bisogni, sia dal punto di vista umano che

strettamente didattico (Cap. 3, sez. 3.2.). I ragazzi e le ragazze sono stati poi coinvolti in un *playtest*, in cui hanno potuto cimentarsi nel gioco, con la creazione di una copertina parodizzata di un'opera di un autore del loro programma di letteratura. I ragazzi hanno dovuto anche scrivere il testo della quarta di copertina usando forme di scrittura collaborativa su carta, Padlet o Google Documents (Cap. 3, sez. 3.3.1.). Successivamente, è stato organizzato un momento di restituzione in cui ho reso partecipe la classe del retroterra teorica di *Babele*, toccando i temi dei primi due capitoli di questo elaborato (in particolare *media education*, *gamification*, *game-based learning*, l'opera di Borges) e chiedendo la loro opinione sull'esperienza svolta attraverso un questionario (Cap. 3, sez. 3.3.2.).

Babele ha di sicuro molta strada da fare, soprattutto da un punto di vista di usabilità (interfacce, interattività dei testi, possibilità di manipolare i testi non sfruttando applicazioni esterne al gioco stesso) ma anche di bilanciamento delle meccaniche (più cooperazione, più uniformità di probabilità nelle componenti aleatorie). Sicuramente, il gioco, però, anche stavolta ha dimostrato le sue infinite potenzialità creative sia nel collegarsi ad altri media (i social, le immagini, la letteratura) sia nell'essere ambiente "diverso", fuori da logiche strettamente produttive ma incentrate davvero sull'apprendimento. *Babele*, come moltissimi altri giochi, ha il potere di aprire una finestra su una dimensione alternativa, quella in cui l'apprendimento si costruisce in modo «piacevolmente frustrante» (Gee 2013: 3). Portare i giochi in un contesto scolastico pone di fronte a diversi limiti, come il tempo, i programmi, le stesse materie che possono offrire più o meno punti di contatto con attività ludiche. Tuttavia, i giochi a scuola possono essere inclusi nella didattica proprio per la prospettiva culturale e sul mondo che ognuno di essi può contenere: in una società che fa della pluralità la sua essenza, sperimentare linguaggi dinamici e trasversali come i giochi (e i videogiochi) non solo può allenare competenze specifiche (come l'abilità di scrittura) ma è un importante esercizio di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

ALBANI 2009: Albani P., 2009, *Dizionario degli istituti anomali del mondo*, Quodlibet, Macerata.

ANDERSON, RAINIE 2012: Anderson J. Q, Rainie L., 2012, *Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives*, Pew Research Center's.

ANDOLFI ET AL. 2017: Andolfi V., Traficante D., Wolf M., *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, *Formare*, 17, 13-38.

ANDREOLETTI 2012: Andreoletti M., 2012, *Gioco e videogioco: riflessioni tra educazione e intrattenimento* in Felini D. (a cura di), *Video Game education. Studi e percorsi di formazione*, Unicopli, Milano.

ANTONELLI, SERIANNI 2017: Antonelli G., Serianni L., 2017, *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*, Pearson, Milano.

ARDIZZONE, RIVOLTELLA 2008: Ardizzone P., Rivoltella P.C., 2008, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano.

ARGENTON, TRIBERTI 2013: Argenton L., Triberti S., 2013, *Psicologia dei videogiochi. Come i mondi virtuali influenzano mente e comportamento*, Apogeo, Milano.

AUSTIN 1987: Austin J. L., 1987, *Come fare le cose con le parole*, Marietti, Genova.

BANDURA 1977: Bandura A., 1977, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

BANTI 2009: Banti A. M., 2009, *L'età contemporanea. Dalle rivoluzioni settecentesche all'imperialismo*, Laterza, Bari.

BARR 2019: Barr M., 2019, *Graduate skills and game-Based Learning. Using video games for employability in Higher Education*, Palgrave MacMillan, Cham.

BARTEZZAGHI 2017: Bartezzaghi S., *Parole in gioco. Per una semiotica del gioco linguistico*, Bompiani, Firenze.

BARTLE 1996: Bartle R., 1996, *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*, *Journal of MUD research*, 19-46.

- BARTLE 2010: Bartle R., 2010, *From MUDs to MMORPGs: The History of Virtual Worlds*, in Hunsinger, J., Klastrup, L., Allen, M. (eds) *International Handbook of Internet Research*. Springer, Dordrecht.
- BARZILLAI, WOLF 2015: Barzillai M., Wolf M., 2015, *L'importanza della lettura profonda. Che cosa servirà alla prossima generazione per leggere in modo riflessivo, sia su carta che online?*, *Biblioteche oggi*, 2, 34-39.
- BECKER 2007: Becker, A., 2007, *The Royal Game of Ur*, in I. Finkel (cur.), *Ancient Board Games in Perspective: Papers from the 1990 British Museum Colloquium, with Additional Contributions*, British Museum Press, Londra.
- BEKOFF 1978: Bekoff M., 1978, *Social play: Structure, function, and the evolution of a cooperative social behavior* in G. M. Burghardt and M. Bekoff (Eds.), *The Development of Behavior: Comparative and Evolutionary Aspects*, Garland STPM Press, New York.
- BELL 2018: Bell K., 2018, *Game on! Gamification, gameful design and the rise of the gamer educator*, John Hopkins University Press, Baltimora.
- BERNHARDT, SINGER 2012: Bernhardt B. C., Singer T., 2012, *The neural basis of empathy*, *Annual review of neuroscience*, 35, 1-23.
- BERWICK, CHOMSKY 2016: Berwick R. C., Chomsky N., 2016, *Perché solo noi? Linguaggio ed evoluzione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BIGLI 2023: Bigli A., 2023, *Leggere piano, forte, fortissimo*, Mondadori, Milano.
- BLOOM 1986: Bloom B.S., 1986, *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione*, 2 voll., Giunti e Lisciani, Firenze.
- BOLTER, GRUSIN 2005: Bolter J.D., Grusin R., 2005, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini, Milano.
- BORGES 1998: Borges J. L., 1998, *L'Aleph*, Adelphi, Milano.
- BORGES 2014: Borges J. L., 2014, *Finzioni*, Adelphi, Milano.
- BOTERMANS ET AL. 1989: Botermans J., Burrett T., Van Delft P., Van Splunt C., 1989, *The World of Games. Their Origins and History. How to Play Them and How to Make Them*, Facts on File, Oxford.

- BRIGGS, GAGNÉ 1990: Gagné R.M, Briggs L.J., 1990, *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino.
- BRUNER 2004: Bruner J., 2004, *A Short History of Psychological Theories of Learning*, Dædalus, 133, 13-20.
- BRUNO ET AL. 2023: Bruno E., Pasqual V., Tomasi F., 2023, *ODI and BACODI: a study on Destini incrociati by Italo Calvino with Semantic Web Technologies*, in *La memoria digitale: forme del testo e organizzazione della conoscenza. Convegno annuale dell'AIUCD 2023*, 35-40.
- CALVINO 1985: Calvino I, 1979, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Mondadori, Milano.
- CALVINO 1993a: Calvino I., 1993, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- CALVINO 1993b: Calvino I., 1993, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano.
- CALVINO 1994: Calvino I., 1994, *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano.
- CAMBI, STACCIOLI 2007: Cambi F., Staccioli G., 2007, *Il gioco in occidente. Storia, teorie, pratiche*, Armando Editore, Roma.
- CAMBI 2003: Cambi F., 2003, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari.
- CAMPAGNOLI, HERSANT 1985: Campagnoli R., Hersant Y. (a cura di), 1985, *OULIPO. La letteratura potenziale (Creazioni, Ri-creazioni, Ricreazioni)*, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, Bologna.
- CAMPBELL 1984: Campbell J., 1984, *L'eroe dai mille volti*, Feltrinelli, Milano.
- CARDIA 2008: Cardia N., 2008, *Il neopurismo e la politica linguistica del fascismo*, *Écho des études romanes*, 8, 43-54.
- CARPI 2009: Carpi G., 2009, *Futuriste. Letteratura, Arte, Vita*, Castelvechi, Roma.
- CASATI 2013: Casati R., 2013, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Bari.
- CASTORRINI, CAVIGLIA 2020: Castorrini A., A. Caviglia., 2020, *La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2*, *Italiano a Scuola*, 2, 249-68.

- CHRISTIANSEN, CHATER 2023: Christiansen M.H., Chater N., 2023, *Il gioco del linguaggio. Come l'improvvisazione ha creato il linguaggio e cambiato il mondo*, Ponte alle Grazie, Milano.
- CIGNETTI ET AL. 2022: Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M., 2022, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Il Mulino, Bologna.
- CITTON 2012: Citton Y., 2012, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, :duepunti edizioni, Palermo.
- COLOMBO, GRAFFI 2017: Colombro A., Graffi G., *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- CORSARO 1997: Corsaro, W. A., 1997, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- CORTI 1978: Corti M., 1978, *Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiotiche*, Einaudi, Torino.
- COTRONEO 2016: Cotroneo E., 2016. *I Social Network nella didattica dell'italiano L2* in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- D'AGUANNO 2019: D'Aguanno, D., 2019, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- DANIELS 2013: Daniels J., 2013, *Race and Racism in Internet Studies: A Review and Critique*, *New Media & Society*, 15, 695-719.
- DE MAURO 1963: De Mauro T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- DEHAENE 2009: Dehaene S., 2009, *Il neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- DEMSKY 2021: Demsky J., 2021, *Nazi and Holocaust Representations in Anglo-American Popular Culture, 1945–2020*, Palgrave Macmillan, Cham.
- DEWEY 1949: Dewey J., 1949, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DONOVAN 2018: Donovan T., 2018, *It's all a game. A short history of boardgames*, Atlantic Books, Londra.

EDERY, MOLLICK 2009: Edery D., Mollick E., 2009, *Changing the game: how videogames are transforming the future of business*, FT Press, Upper Saddle River.

ERNST ET AL. 2005: Ernst M., Nelson, E. E., Jazbec S., McClure E. B., Monk C. S., Leibenluft E., Pine D. S. (2005). *Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents*, *Neuroimage*, 25, 1279-1291.

FELINI 2012: Felini D., 2012, *Cosa insegnare dei videogiochi? E come?*, in Felini D. (a cura di), *Video Game education. Studi e percorsi di formazione*, Unicopli, Milano.

FERMINE 2020: Fermine M., 2020, *La trilogia dei colori*, Bompiani, Milano.

FERRERI 2010: Ferreri S., 2010, *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento*, in Platania G., Rosa C., Russo M. (a cura di), *Hinc illae lacrimae! Studi in memoria di Carmen Maria Radulet*, Sette Città, Viterbo.

FERRI 2008: Ferri P., 2008, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano.

FINKEL 2007: Finkel I., 2007, *On the Rules for the Royal Game of Ur*, in Irving Finkel (ed.), *Ancient Board Games in Perspective*, The British Museum Press, Londra, pp. 16-30.

GADAMER 1973: Gadamer G., 1973, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano.

GALA (2023): Gala G., 2023, *Controdizionario della lingua italiana. Case possibili per dispersi della parola*, Baldini e Castoldi, Milano.

GALFRÉ 2010: Galfré, 2010, *Coercizione e consenso nella scuola fascista*, Transalpina, 13, 139-158.

GARULLI ET AL. 2021: Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), 2021, *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico: la didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bononia University Press, Bologna.

GATTULLO, VISALBERGHI 1986: Gattullo M., Visalberghi A., *La Scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze.

GHENO, MASTROIANNI 2018: Gheno V., Mastroianni B., 2018, *Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello*, Longanesi, Milano.

- GHENO 2024: Gheno V., 2024, *Grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Einaudi, Torino.
- GEE 2013: Gee J.P., 2013, *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina, Milano.
- GONNET 2001: Gonnet J., 2001, *Educazione, formazione, media*, Armando, Roma.
- GRUFELD 1976: Grufeld F.V., 1977, *Games of the World*, Ballantine Books, New York City.
- GUALDARONI 2021: Gualdaroni F., 2021, *Verso una definizione dell'ansietà di base in situazioni di apprendimento*, *Formazione e insegnamento* 19, 764-772.
- GUERRA 2024: Guerra J., 2024, *Il femminismo non è un brand*, Einaudi, Torino.
- HALLIDAY 1992: Halliday M. A.K., 1992, *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- HAN 2023: Han B. C., 2023, *Vita contemplativa o dell'inazione*, nottetempo, Milano.
- HÄNGGI et al. 2014: Hänggi J., Brüttsch K., Siegel A. M., Jäncke L., 2014, *The architecture of the chess player's brain*, *Neuropsychologia*, 62, 152-162.
- HOOKS 2020: hooks b., 2020, *Insegnare a trasgredire*, Meltemi, Milano.
- HUIZINGA 1964: Huizinga J., 1964, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino.
- JENKINS 2007: Jenkins H., 2007, *Cultura convergente*, Apogeo, Milano.
- JENKINS 2010: Jenkins H., 2010, *La vendetta dell'unicorno origami. Sette concetti chiave del transmedia storytelling*, *Link*, 9, 16-29.
- JOSEPH ET AL. 2021: Joseph E., Jebasingh J., Vaddadi S., 2021, *Augmenting linguistic intelligence through chess training. An empirical study*, *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 43.
- JUNG 1977: Jung C., 1977, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- KAPP 2012: Kapp Karl M., 2012, *The gamification of Learning and Instruction*. Pfeiffer, New York City.
- KELLER 1987: Keller J., 1987, *Development and use of the ARCS model of instructional design*, *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.

- KOSTER 2005: Koster R., 2005, *A theory of fun for game design*. Scottsdale, Paraglyph Press.
- KRAWCZYK et al. 2021: Krawczyk, Daniel C., et al., *The neural organization of perception in chess experts*, *Neuroscience letters*, 499, 64-69.
- LABBAF 2019: Labbaf F., 2019, *United by rage, self-loathing, and male supremacy: the rise of the incel community*, *INVOKE*, 5, 16-26.
- LAURILLARD 2012: Laurillard D., *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, Routledge, New York.
- LEPPER 1988: Lepper M.R., 1988, *Motivational considerations in the study of instruction*, *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- LESSIG 2009: Lessig L., 2009, *Remix. Il futuro del copyright (e delle nuove generazioni)*, ETAS, Milano.
- LÉVY 2002: Lévy P., 2002, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- LIGABUE 2020: Ligabue A., 2020, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Erickson, Trento.
- LO DUCA 2013: Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LOLLI 2017: Lolli A., 2017, *La guerra dei meme. Fenomenologia di uno scherzo infinito*, efequ, Orbetello.
- LOMBARDO RADICE 1925: Lombardo Radice G., 1925, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino.
- LUPETTI 2020: Lupetti M., 2020, *Gamificando non si impara*, *Menelique* 3, 84-93.
- MALONE 1981: Malone T., 1981, *Toward a theory of intrinsically motivating instruction*, *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- MANFREDA 2019: Manfreda A., 2019, *Le relazioni comunitarie al tempo del social media: dimensioni di indagine scaturite dai laboratori di cittadinanza in una comunità del Salento* in Bruni F., Garavaglia A., Petti L. (a cura di), *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- MCLUHAN 1967: McLuhan M., 1967, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.

MERRILL 1983: Merrill M.D., 1983, *Component display theory*, in C. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories*, NJ: Erlbaum Associates, Hillsdale.

and models, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates

MIOLA 2020: Miola E., 2020, *Che cos'è un rebus*, Carocci, Roma.

MOLLICA 2020: Mollica A., 2020, *Ludolinguistica: Parlare e scrivere con creatività* in Mollica A., *Ludolinguistica*, 3 voll., ELI-La Spiga, Loreto.

MOSA 2016: Mosa E., 2016, *L'ambiente come curriculum implicito*. Editrice Pagine, Roma.

MOSCA 2010: Mosca I., 2010, *Le regole del gioco. Perché la realtà sociale non è un sistema normativo*, *Rivista di estetica*, 43, 247-266.

MOSCATO 2020: Moscato M. T., *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Scholé, Brescia.

NARDONE 2023: Nardone R., 2023, *Genere e industria videoludica: complessità e possibilità di ruoli in gioco* in Micalizzi A. (a cura di), *POCHE. La questione di genere nell'industria culturale italiana*, WriteUpBooks, Roma.

NENCIONI 1976: Nencioni G., 1976, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, *Strumenti critici*, 29, 1-56.

PALAGI, PAOLI 2007: Palagi, E., Paoli, T., 2007, *Play in adult bonobos (Pan paniscus): Modality and potential meaning*. *American Journal of Physical Anthropology*, 134, 219–225.

PASTA 2019: Pasta S., 2019, *Razzismi 2.0. Una proposta di analisi delle forme di intolleranza nella cultura giovanile contemporanea* in Bruni F., Garavaglia A., Petti L. (a cura di), *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione*, Franco Angeli, Milano.

PELLEGRINI 2003: Pellegrini, A. D., 2003, *Perceptions and possible functions of play and real fighting in early adolescence*, *Child Development*, 74, 1552–1533.

PELLIS 2013: Pellis S., Pellis V., 2013, *The playful brain. Venturing to the limits of neuroscience*, Oneworld Publications, Londra.

PEPPOLONI 2021: Peppoloni D., 2021, *Per una didattica digitale delle lingue. Istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano.

PEREC 1969: Perce G., 1969, *La disparition*, Denoël, Parigi.

- PEREC 1978: Perec G., 1978, *La Vie mode d'emploi*, Hachette, Parigi.
- PIAGET 1967: Piaget J., 1967, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino.
- PICCIONE 1980: Piccione, P. A., 1980, *In search of meaning of Senet*, *Archaeology*, 33. 55-58.
- POSAR, VISCONTI 2022: Posar A., Visconti, P., 2022, *Early Motor Signs in Autism Spectrum Disorder*, *Children* 2, 294.
- POSTMAN 1970: Postman N., 1970, *What is media ecology? The Reformed English Curriculum*, in Eurich A.C. (eds), *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education*, Pitman, New York.
- POTOCKI 1965: Potocki J., 1965, *Manoscritto trovato a Saragozza*, Adelphi, Milano.
- PRENSKY 2001: Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, *On the Horizon*, 9, 1-6.
- QUENEAU 1961: Queneau R., 1961, *Cent mille milliards de poèmes*, Gallimard, Parigi.
- QUENEAU 1983: Queneau R., 1983, *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino.
- QUERLEU ET AL. 1988: Querleu D., Renard X., Versyp F., Paris-Delrue L., Crèpin G., 1988, *Fetal hearing*, *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 28, 191-212.
- RAFFAELLI 1983: Raffaelli S., 1983, *Le parole proibite*, Il Mulino, Bologna.
- REALE 2017: Reale G., 2017, *Platone Fedro. Testo greco a fronte*, Bompiani, Milano.
- RENZI, CORTELLAZZO 1977: Renzi L., Cortelazzo M., 1977, *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino.
- RIVOLTELLA 2001: Rivoltella P., 2001, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- RIVOLTELLA 2017: Rivoltella P., 2017, *Media education. Idee, metodo, ricerca*, Scholè, Brescia.
- RUTSCHKY 2015: Rutschky K., 2015, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione*, Mimesis, Milano.

SALEN, ZIMMERMAN 2004: Salen, K., Zimmerman, E., 2004, *Rules of play: Game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge.

SAMMARCO, VOGHERA 2021: Sammarco C., Voghera M., 2021, *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Cesati, Firenze.

SCOTTO DI LUZIO 2015: Scotto di Luzio, A., 2015, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna.

SCUOLA DI BARBIANA 1967: Scuola di Barbiana, 1967, *Lettera ad una professoressa.*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

SERIANNI 2012: Serianni L., 2012, *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.

SHEILA, INKOOOM 2014: Sheila D., Inkoom L., *Gamification: a motivational tool for achieving serious tasks*, GlobeEdit, Saarbrücken.

SINGER 1999: Singer J., 1999, *Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference*, Disability discourse, 59-70.

SPITZER 2013: Spitzer M., 2013, *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano.

STACCIOLI 2008: Staccioli G., 2008, *Il gioco e il giocare: elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma.

STANDRING 2017: Standring S., 2017, *Anatomia del Gray. Le basi anatomiche per la pratica clinica*, Edra, Milano.

TIRINANZI DE MEDICI 2018: Tirinanzi De Medici C., 2018, *Il romanzo italiano contemporaneo. Dalla fine degli anni Settanta a oggi*, Carocci, Roma.

TOMASELLO 2005: Tomasello M., 2005, *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, Il Mulino.

TREZZA ET AL. 2010: Trezza V., Baarendse P. J., Vanderschuren L. J., 2010, *The pleasures of play: pharmacological insights into social reward mechanisms*, Trends in pharmacological sciences, 31, 463-469.

ULLÀN ET AL. 2014: Ullán A. M., Belver M. H., Fernández E., Lorente F., Badía M., Fernández B., 2014, *The effect of a program to promote play to reduce children's post-surgical pain: with plush toys, it hurts less*, Pain Management Nursing 15, 273-282.

VIALE 2018: Viale M., 2018, *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bononia University Press, Bologna.

VIALE 2019: Viale M., 2019, *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano* in Viale M (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.

VILLARINI 2021: Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Il Mulino, Bologna.

VOGLER 1992: Vogler C., 1992, *Il viaggio dell'eroe*, Dino Audino, Roma.

WITTGENSTEIN 1983: Wittgenstein L., 1983, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

WOLF 2012: Wolf M., 2012, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

WOLF 2018: Wolf M., 2018, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

WOLFBERG 2009: Wolfberg P. J., 2009, *Play and imagination in children with autism*, Teacher University Press, Londra.

WOOLF 2020: Woolf V., 2020, *Una stanza tutta per sé*, Garzanti, Milano.

ZAMPONI 2017: Zamponi E., *I draghi iacopei*, Einaudi, Torino.

ZHENG ET AL. 2021: Zheng Y., Li R., Li S., Zhang Y., Yang S., Ning H., 2021, *A review on serious games for ADHD*, arXiv preprint arXiv:2105.02970.

Ludografia

Videogiochi

Age of Empires, Stati Uniti, Ensemble Studios, 1997.

Assassin's Creed II, Canada, Ubisoft Montreal, 2009.

Assassin's Creed Unity, Canada, Ubisoft Montreal, 2014.

Assassin's Creed Odyssey, Canada, Ubisoft Montreal, 2018.

Baldur's Gate 3, Belgio, Larian Studios, 2023.

Civilization, Stati Uniti, MicroProse, 1991.

Electroplankton, Giappone, Indies Zero, 2005.

Grand Theft Auto VI, Stati Uniti, Rockstar Games, 2025 (in uscita).

Microsoft Flight Simulator, Stati Uniti, Asobo Studio, 2020.

SPARX, Nuova Zelanda, University of Auckland, 2014.

Star Wars- Knights of the Old Republic, Canada, BioWare, 2003.

Star Wars: Galaxies, Stati Uniti, LucasArts, 2003.

The Elder Scrolls- Oblivion, Stati Uniti, Bethesda, 2006.

The Elder Scrolls- Skyrim, Stati Uniti, Bethesda, 2011.

The Elder Scrolls- Skyrim, Stati Uniti, Bethesda, 2011.

The Oregon Trail, Stati Uniti, Minnesota Educational Computing Consortium, 1974.

Tomb Raider- The Last Revelation, Regno Unito, CoreDesign, 1999.

Wolfenstein: The New Colossus, Stati Uniti, Machine Games-Panic Button Games, 2017.

Giochi da tavolo

Cards against humanity, Ad Magic, 2011.

Dungeons&Dragons 5, 25 Edition, 2014.

Michael, Mancalamaro, 2019.

Monopoly, Hasbro, 2019.

Mysterium, Asmodee, 2015.

Pathfinder, Giochi Uniti, 2018.

Plagio, Giochi Uniti, 2017.

Ringraziamenti

In *Insegnare a trasgredire* bell hooks è capace di offrire parole che colgono l'essenza di molte cose, dall'attivismo alla pedagogia fino a quelle più soggettive, come gli spaccati di vita vissuta. Tra tanti, un passaggio mi è rimasto particolarmente impresso perché ha toccato qualcosa di davvero profondo dentro di me:

«[...] chi insegna deve impegnarsi attivamente in un processo di autorealizzazione capace di promuovere il proprio benessere personale, per poi essere in grado di fornire strumenti di autodeterminazione agli studenti. Thích Nhất Hạnh sottolinea che “la pratica di un guaritore, di un terapeuta, di un insegnante o di qualsiasi professionista che aiuta le altre persone dovrebbe essere diretta prima di tutto verso di sé, perché se chi aiuta è infelice, non può aiutare gli altri”» (hooks 2020: 47).

Non so se in futuro effettivamente sarò un'insegnante, perché numerosi cavilli, oggi più che mai, rendono difficile l'accesso a questa professione: soprattutto, abbiamo assistito ad un forte aumento delle spese economiche per far fronte ai nuovi percorsi propedeutici all'insegnamento che rendono il futuro dell'istruzione sempre più incerto ed elitario. Nonostante l'amarezza derivata da questi dati di fatto, so per certo che in qualche modo, nel mio lavoro, aiuterò le altre persone. Sentirmi dire, nelle parole di bell hooks, che per farlo devo iniziare a trattare me stessa come faccio solitamente con loro, è in un certo senso rivoluzionario.

Veniamo da secoli di retorica della vocazione, «del merito, dell'eccellenza, dell'esaltazione delle qualità individuali, dello stigma nei confronti della debolezza e del fallimento» (Guerra 2024: 19) che l'atto di guarire sé stessi per pensare di fare altrettanto con gli altri è praticamente un tabù. Io ho interiorizzato, come tutti, questa retorica che continua a farmi soffrire, a gettarmi in momenti di profondo sconforto perché forse non sto valorizzando (traduciamolo pure con “vendendo”) le mie capacità nel migliore dei modi. Alla fine del percorso universitario, ciò che mi preme è sottolineare che la presa di coscienza dell'ingiustizia di questi meccanismi e le possibilità che mi sono data per prendermi cura di me le devo non ad una illuminazione solipsistica raggiunta nella mia cameretta ma ad un senso di cura e amore collettivo. Come recita l'esergo de *L'alchimista* (1998) di Paulo Coelho, «L'Amore è la guida e il cammino»: se ho potuto rendermi consapevole di ciò che non mi appartiene e mi inquina l'anima, se ho potuto provare ad accettare positivamente ogni mio limite e se sono diventata in questi anni una persona migliore, lo devo a tuttə coloro che mi hanno dimostrato, guidandomi e camminando con me, questa cura e questo amore. A voi, quindi, la mia più profonda gratitudine.

A mia madre (*Nata sotto il segno dei pesci*, diceva Venditti) e a mio fratello Giovanni (che menomale *non* è “un ingegnere e lavora in una radio”, come diceva Venditti) per esserci in ogni singolo istante, nonostante io abbia sempre il telefono in silenzioso come una Gen Z qualunque ed è praticamente impossibile parlarci in chiamata. Grazie per la vostra pazienza, il supporto che costantemente mi dimostrate. Grazie per avermi insegnato ad amare senza nessuna riserva, a dare prima di ricevere, a continuare ad andare avanti per qualche tipo di bene, nonostante tutto il resto possa abbatteci e scuoterci fino alle fondamenta. Grazie per avere reso possibile la mia vita, come la volevo.

A Simone, anima fluida, bambino colorato e allo stesso tempo serio adulto in completo lino (leggasi: “galantuomo piemontese”). È grazie a te che è stato per me possibile elaborare l’idea di questa tesi, sin da quando ti disperavi per il tempo che avevi buttato sui videogiochi invece di leggere Proust o qualche altra mattonata borghese. In fondo, tutto questo testo è per te, per rispondere alle tue inesauribili domande e guarire, almeno in parte, il tuo spirito diviso, come tu guarisci il mio. Grazie per essere così come sei e di scegliere di danzare leggero tutti i giorni con me.

A Giovanna, detta Giarabella e, per chi ci crede che una mamma del Sud possa averle dato questo secondo nome, detta anche Penelope. Strega sensibile, donna potente, matrona della pasta e lenticchie: cosa sarei senza di te? Tu che sconvolgi gli equilibri, che canti senza la paura di stonare e che, anche a discapito del tuo stesso cuore, sei capace di un amore sconfinato. Grazie per riversarlo su di me così generosamente.

A Stella, che nei precedenti ringraziamenti della triennale era ancora bloccata in Via Sant’Isaia 63, vivendo le avventure di una nota fiction RAI. Da un po’, come i gatti, è riuscita anarchicamente a fuggire: combattente asciutta, anima giusta, regina della pasta e piselli. A te che mi insegni la capacità di resistere nonostante le avversità, le diversità e le drammaticità, che ti perdi ma ti ritrovi con una certa testa dura. Grazie per riportarmi sul piano della realtà ogni volta che ce n’è bisogno.

A Noemi e Checco, per essere miei amici da più di dieci anni e per aver giocato con me a qualsiasi cosa ci capitasse a tiro, insieme al prezioso Alessandro. Ci siamo conosciuti che eravamo ragazzini in fissa con Percy Jackson e una delle prime cose che abbiamo fatto insieme è stato creare un gioco di carte con gli dèi dell’Olimpo. Di strada ne abbiamo fatta da allora, ma continuiamo ad amarci l’un l’altra per la rara somiglianza delle nostre anime. Grazie per non farmi sentire mai sbagliata.

Ad Angelica, amica leale, sempre presente in forma di vocali lunghissimi nonostante i suoi mille impegni e altrettanti drammi. Grazie per cantare con me ogni volta che ce n'è l'occasione, per le parole di Virginia Woolf e Vita Sackville-West in cui ci rivediamo, per le risposte sempre così accurate e profonde che mi fanno sentire capita.

A Gabriele e Lucia, radici del mio luogo di origine, una seconda famiglia da cui tornare sempre che sia rispettivamente per giocare un pomeriggio alla PS5 a *Tetris* -una scusa per parlare della vita- o per un caffè -una scusa per parlare di inciuci-. Vi meritate tutta la fortuna del mondo.

A Simona, la mia piccola linguista, con cui condivido scienza, delusioni e un certo desiderio randomico e colpevole per i salumi. Ai miei coinquilini, Carlo e Nicola, per aver portato un po' di leggerezza in un periodo terribile, in cui non credevo di potercela fare: grazie per i gelatini, la nutella, la pazienza di fronte ai miei modi un po' bruschi, la disponibilità a fare qualcosa di bello insieme.

Al mio relatore e alla mia correlatrice per il supporto e la familiarità con cui mi hanno sempre trattata, dentro e fuori dalla stesura di questa tesi: siete persone meravigliose, appassionate, ironiche, sorridenti nonostante la considerevole mole di stress.

A Carmela, prof. fortissima e umana, sempre capace di un'empatia fuori dal comune e mai avara di parole gentili per chiunque stia vivendo un momento di difficoltà. Grazie per avermi insegnato la tua professionalità, con garbo e gentilezza. A Elisa, Anna, Carlotta, per essere state una presenza amica e divertente nelle lunghe ore di tirocinio. A tutti i ragazzi e le ragazze che ho conosciuto all'Istituto Salesiano, per le vostre storie, per la vostra bellissima fragilità e la voglia di migliorarvi sempre, al di là delle difficoltà che potete sperimentare.

Infine, alla città di Bologna, per essere un laboratorio alchemico che mi ha fatto conoscere tante altre persone: tutte, in un modo o nell'altro (tra assenze e presenze), hanno contribuito a questo lavoro, alla mia formazione e a rendere magici questi anni. A proposito di cose magiche, ringrazio anche il Tortellino Laser, scuola di scherma con la spada laser che per me è stato un salvagente dallo stress, ogni mercoledì sera (e mi scuso per le legnate che ho dato inavvertitamente in testa a qualcuno). Celebro e manifesto un futuro così, un po' pazzo ma fatto di cura per me stessa e per gli altri.

