CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 2
Dicembre 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857542270
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial
A 'Just Released' Classic: Reflections on the Centenary of *Democracy and Education* 7
Editoriale
Un classico come 'novità editoriale': riflessioni sul centenario di *Democracy and Education* 11

SYMPOSIUM
Can We Really Educate for Democracy?

Elisa Frauenfelder, Maura Striano
Introduzione 17

Maura Striano
The challenge of democratic education for educational research. An overview 29

Rosa Maria Calcaterra
Ri-descrivere la democrazia: un compito filosofico ed educativo 47

David Kennedy
La Scuola Nuova 67

Masamichi Ueno
Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell'era della globalizzazione: coltivare la speranza nell'apprendimento al di là del cinismo 89

Stefano Oliverio
La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità 107

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Un modello di educazione ambientale in età romana.
Lucrezio e Virgilio 129

Marinella Attinà, Paola Martino
Lo spazio pedagogico del 'come se'. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità 145

Mario Gennari
Tommaso e lo sfondo gnoseologico del *De Magistro* 155

Claudio Melacarne
La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari 171

Margherita Musello
Il difficile ingresso del metodo froebeliano in Italia.
Una corrispondenza tra Julie Salis Schwabe e Adelaide Pignatelli del Balzo principessa di Strongoli 189

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonio Cosentino
Striano, M., Oliverio, S., & Santarelli, M., (a cura di),
Nuovi usi di vecchi concetti, Milano: Mimesis, 2015 215

Maura Striano
Spadafora, G., *L'educazione per la democrazia*, Roma: Anicia, 2015 223

Lo spazio pedagogico del 'come se'. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità[*]

Marinella Attinà, Paola Martino[**]

Abstract

Creativity is an act that produces surprise, leads us to reflect in the perspective of the 'as if', and holds the individual undergoing a formative process close to the temporal vitality of verbal futures, subjunctives and optatives. This skill, which is typically human, sees its noblest ally in fantasy: in fact, this is the freest of all faculties.

Pedagogically, fantasy and creativity are master words that make it possible to focus and analyse the languages of childhood. Through a brief analysis, aimed at shedding some light on these potentials, which belong primarily to the human being, in these notes we will attempt to plumb the formative languages of the fairy tale and the videogame using fantasy and creativity as compasses.

Keywords: *fantasy; creativity; videogame; fairy tale; education.*

Riassunto

La creatività è un atto che produce sorpresa, che induce a riflettere nella prospettiva del 'come se', che tiene il soggetto in formazione presso la vitalità temporale dei futuri verbali, dei congiuntivi e degli ottativi. Questa capacità squisitamente umana trova nella fantasia la sua più nobile alleata: è, infatti, questa la più libera delle facoltà.

Fantasia e creatività sono pedagogicamente parole maestre che consentono di mettere a fuoco e di analizzare i linguaggi dell'infanzia. Attraverso una rapida analisi volta a gettare dei coni di luce su queste potenzialità precipuamente umane, proveremo, nel corso di queste note, a scandagliare, mediante le bussole della fantasia e della creatività, i linguaggi formativi della fiaba e del videogioco. Non pare possibile, infatti, nell'attuale temperie culturale, non sostare riflessivamente presso quella mutazione antropologica, frutto della cultura della simulazione, del digitale, che ha lasciato emergere l'homo game e che ha trasformato le modalità di rappresentazione del mondo. Queste ultime sono sempre

* Il saggio è l'esito del lavoro coordinato delle autrici. Nello specifico Marinella Attinà è autrice del paragrafo 2 (Scritture per l'infanzia: fiaba e videogioco) e Paola Martino del paragrafo 1 (La grammatica educativa: fantasia e creatività).

** Università degli Studi di Salerno.

mediate narrativamente, ma cosa accade quando il medium è uno schermo semiotico?

Parole-chiave: *fantasia; creatività; fiaba; videogioco; educazione*.

Introduzione

La creatività è un *atto che produce sorpresa*, che induce a riflettere nella prospettiva del *come se* (Bruner, 2009), che tiene il soggetto in formazione presso la vitalità temporale dei *futuri verbali*, dei *congiuntivi* e degli *ottativi* (Steiner, 2003). Questa capacità squisitamente umana trova nella fantasia la sua più nobile alleata: è, infatti, questa la più libera delle facoltà (Munari, 1997).

Fantasia e creatività sono pedagogicamente *parole maestre* che consentono di mettere a fuoco e di analizzare i linguaggi dell'infanzia. Attraverso una rapida analisi volta a gettare dei coni di luce su queste potenzialità precipuamente umane, proveremo, nel corso di queste note, a scandagliare, mediante le *bussole* della fantasia e della creatività, i linguaggi formativi della fiaba e del videogioco. Non pare possibile, infatti, nell'attuale temperie culturale, non sostare riflessivamente presso quella mutazione antropologica, frutto della *cultura della simulazione, del digitale*, che ha lasciato emergere l'*homo game* (Pecchinenda, 2003) e che ha trasformato le modalità di rappresentazione del mondo. Queste ultime sono sempre mediate narrativamente, ma che cosa accade quando il *medium* è uno *schermo semiotico*?

1. La grammatica educativa: fantasia e creatività

Fantasia e creatività sono fucine simboliche incandescenti capaci di dar forma e animare i molteplici linguaggi dell'infanzia. Esse se, da una parte, giocano un ruolo importante in ogni processo di formazione, dall'altra, sono regioni ontologiche che, per la loro stessa natura, dispiegano un'incertezza euristica, giacché fantasia, creatività e immaginazione designano *l'accesso alla realtà propria dell'irreale* (Blanchot, 2015).

Capacità che, inevitabilmente, portano l'eco del nuovo, dell'inedito, dell'inespresso, fantasia e creatività sorreggono e nutrono un pensiero fluido che costantemente rimaneggia, reinventa le fonti della conoscenza e si spinge, attraverso lo sconfinamento che è proprio di un pensiero che non addomestica l'immaginazione, lungo contrade alternative ed eccentriche che vivificano quel goethiano spazio vitale dell'*idea* che consente di trattare l'impossibile come possibilità (Goethe, 2013).

Potenzialità universali e spontanee, che consentono di custodire il mondo e i suoi significati mediante un'acrobatica tensione del pensiero che *moltiplica la comprensione* (Egan, 2012), fantasia e creatività sono atti in grado di produrre *sorpresa produttiva* (Bruner, 1968: 142), capacità

che consentono di risolvere in modo originale i problemi (Gardner, 1991), attività che proiettano l'uomo, attraverso una sorta di steineriana *grammatologia immaginaria*, verso il futuro (Steiner, 2003).

La creatività, ragione contaminata dall'*attività strutturante* e dal senso pieno della libertà proprio della fantasia, è espressione della plasticità e della visionarietà umana, è una vera e propria "ars combinatoria in cui il disordine immaginativo si lega al rigore logico, le emozioni all'investigazione cognitiva" (Pinto Minerva & Vinella, 2012: 6). Il pensiero creativo è *fluido* e *flessibile*, è un pensiero *produttivo* e *divergente* (Guilford, 1977), un *pensiero laterale* capace di esprimere una forza produttiva e di ristrutturazione intuitiva estranea al pensiero verticale (De Bono, 1998)[1].

Spazi del possibile, eterocosmi, dispositivi transizionali che connettono ciò che apparentemente è dissimile e indipendente, fantasia e creatività, ancora, costruiscono ponti tra il mondo interno e il mondo esterno, tra il reale e l'immaginario. Fantasia e creatività sono, così, veri e propri strumenti capaci di promuovere conoscenze flessibili e durature e di equipaggiare il bambino in quel processo complesso che è la costruzione del *senso della realtà*. Il bambino, infatti, ricorre strategicamente a questi serbatoi di senso e costantemente rinnova e nutre la sua visione del mondo.

Queste potenzialità, queste umane capacità di percepire il mondo attraverso lenti *ingenue,* non stereotipate e prive di pregiudizi, però, solo raramente sopravvivono e più spesso l'*homo creator* non supera la soglia dell'adultità. Vi è, come già evidenziato da Vygotskij nel saggio *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, una *comune attitudine alla creatività*; questa attitudine, che risente dell'azione di promozione o d'inibizione svolta dal contesto sociale, necessita, però, di nutrimento (Vygotskij, 1972).

Creatività e fantasia sono, infatti, spesso indebolite e depotenziate dall'"influsso della cultura e dei processi formativi tradizionali" (Ronginska & Siwinska, 2013: 19), ma la loro inaggirabilità pedagogica, anche in età adulta, trova una delle sue più efficaci esemplificazioni nel bisogno sempre più avvertito di promuovere, nel tempo dell'*imagination economy*, una visione creativa del lavoro capace di sorreggere un *nuovo umanesimo organizzativo* (Rossi, 2009).

Lungi dall'essere facoltà ametodiche, non spiegabili mediante un linguaggio razionale e scientifico, fantasia e creatività presentano delle costanti, sono potenziabili, educabili e, ancora, strutturali e dinamiche componenti dell'attività di pensiero. La creatività, infatti, come ricorda Bruno

1 "La correttezza è ciò che conta nel pensiero verticale. La ricchezza è ciò che importa nel pensiero laterale. Il pensiero laterale non seleziona ma cerca di aprire altre vie. Con il pensiero verticale si seleziona l'approccio più promettente a un problema, il miglior punto di vista su una situazione. Con il pensiero laterale si generano tanti approcci alternativi nel campo delle possibilità […] Con il pensiero laterale non ci si muove allo scopo di seguire una direzione bensì per generarne una […] Il movimento e il cambiamento del pensiero laterale non sono un fine in sé ma un modo per dar luogo alla rimodellazione […] Il pensiero verticale è analitico, il pensiero laterale è stimolatore" (De Bono, 1998: 38-40).

Munari, è anche "l'uso finalizzato della fantasia" (Munari, 1977: 121) e in quanto tale essa può essere potenziata e stimolata. Ma quali linguaggi consentono di promuovere la creatività e con essa un'educazione capace di condurre il pensiero nel tempo del *non-ancora* e nella geografia simbolica del *non-noto*? Proveremo, qui di seguito, ad analizzare due linguaggi precipuamente infantili – fiaba e videogioco – al fine di mostrare quanto questi siano vicini e discosti rispetto a quelle tensioni generative, fantasia e creatività, che abbiamo tentato di catturare fin qui.

2. Scritture per l'infanzia: fiaba e videogioco

> Anne-Marie mi fece sedere dirimpetto a lei, sulla mia seggiolina; si chinò, abbassò le palpebre, s'addormentò. Da quel volto di statua uscì una voce gessosa. Persi la testa: chi era che raccontava che cosa? E a chi? Mia madre s'era fatta assente: non un sorriso, non un segno di connivenza, ero in esilio. E poi, non riconoscevo il suo modo di parlare. Dove prendeva quella sicurezza? Appena un attimo dopo avevo capito: era il libro a parlare. Ne uscivan fuori frasi che mi facevano paura: erano autentici millepiedi, gorgogliavano di sillabe e lettere, distendevano i dittonghi, facevano vibrare le doppie consonanti; melodiose, nasali, intervallate di pause e di sospiri, ricche di parole sconosciute, esse si incantavano di loro stesse e dei loro meandri, senza preoccuparsi di me: talvolta sparivano prima che io avessi potuto comprendere, altre volte che io avevo capito in anticipo esse continuavano a svolgersi nobilmente verso la loro conclusione senza farmi grazia d'una sola virgola. Per certo un tal discorso non era destinato a me. Quanto al racconto, s'era un po' paludato: il boscaiolo, la moglie, la fata, tutta quella gente minuta, i nostri simili avevano acquistato maestà; si parlava dei loro stracci con magnificenza, le parole trasmettevano il proprio carattere alle cose, trasformando le azioni in riti e gli avvenimenti in cerimonie. (Sartre, 2011: 33-34)

Anne-Marie è la madre di Sartre e queste le *parole* con cui il filosofo francese descrive, mediante una narrazione nella narrazione, il prender vita del libro attraverso la voce viva della madre.

La fiaba, il suo racconto, che non può eludere quel *medium* potente che è la voce narrante, consente di connettere cultura orale, cultura analogica, cultura chirografica e cultura tipografica (Ong, 2014), senza che venga smarrita la potenza magica delle parole. La fiaba consente di intrecciare, ibridare *arcaicità* e *universalità*, di riattualizzare paradigmaticamente l'antico e con esso il *pensiero magico* e *mitico* (Cambi *et al.*, 2010). Sono la fantasia e la creatività che consentono al bambino di afferrare il mondo e la sua semantica mediante una *comprensione mitica* (Egan, 2012).

Il mito, seguendo l'intelligenza pedagogica di Kieran Egan, è presente in ogni cultura che utilizzi il linguaggio; entrambi, mito e linguaggio, sono universali culturali e svolgono un *ruolo cognitivo prototipico* fondamentale.

Il mito si nutre di fantasia e creatività: esso, esattamente come la fiaba, è strutturato attraverso opposizioni binarie e può essere compreso anche se esorbita dalle esperienze immediate dei bambini. Scrive icasticamente Egan:

> Il linguaggio nomina le cose, produce categorie, organizza in modo appropriato fenomeni frequenti in strutture binarie, elabora la sua capacità di comprensione attraverso la mediazione tra termini binari e, poiché alcune opposizioni binarie sono distinte e non hanno categorie di mediazione nella realtà, permette di costruire un mondo di fantasia nel quale la tecnica di elaborazione concettuale può giocare senza restrizione alcuna. (Egan, 2012: 77-78)

La fiaba è, così, ciò che è stato il mito per le società illetterate: essa, vero e proprio *organo dell'immaginazione*, mediatore educativo, suscita, attraverso una organizzazione del significato retta da strutture binarie, una comprensione narrativa capace di dare impulso al pensiero astratto e custodire quello *spazio sotto al tavolo*, quella *casa sull'albero* dell'infanzia che è la fantasia. La fiaba, proprio come il mito e la fantasia, ri-*crea* il mondo mediante una cultura orale capace di sostare poeticamente presso l'esistente.

Se il mondo fiabesco, questo linguaggio primario dell'infanzia, è sempre vivificato dalla voce che dà corpo alle parole, la digitalizzazione del videogioco, linguaggio secondario dell'infanzia, può essere pensata come una materializzazione della parola, dell'immagine, del suono che, benché irrelata anch'essa narrativamente dal mondo reale esattamente come la fiaba, non può aggirare l'automatismo e la meccanicità del mezzo. Ma questo aspetto, che pur distanzia i due linguaggi dell'infanzia, non ci consente di entrare ancora pienamente nella questione che abbiamo tentato di porre nelle note precedenti.

Qui non si tratta di liquidare troppo sbrigativamente il tema attraverso una visione manichea, miope e incapace di ricercare una zona di mediazione riflessiva capace di superare quella *cultura del versus* che, come già argomentato in altre occasioni di studio e ricerca (Attinà, 2004, 2012), ha finito per costruire steccati tra una pedagogia-didattica antropomorfica e una pedagogia-didattica tecnomorfica. L'intento è cercare di comprendere pedagogicamente in che modo questi linguaggi dell'infanzia favoriscono un'educazione creativa alimentata da quel germe vitale che è la fantasia.

La fiaba è probabilmente il luogo narrativo in cui trova maggiore espressione la creatività primaria del bambino. Essa è il mediatore educativo che, insieme al gioco simbolico, consente di coltivare e promuovere *processi di elaborazione creativa*.

È probabilmente la dimensione *interattiva*, invece, che permette di valorizzare il potenziale creativo di quel linguaggio dell'infanzia che è il videogioco. L'interattività, infatti, consente al *soggetto cognitivo* di agire strategicamente sull'oggetto, che è tanto più astratto e insieme tanto

più reale perché vi è un supporto sensoriale all'immaginazione. È, però, la vocazione narrativa di questi linguaggi, di queste *scritture per l'infanzia*, l'elemento comune da cui è necessario partire.

Linguaggio della fiaba e linguaggio del videogioco possono essere considerati forme della *narrazione*, forme, cioè, di quel *pensiero narrativo* che rappresenta una dimensione fondamentale nel processo di conoscenza umana. Il pensiero narrativo rappresenta uno strumento della mente capace di *creare significato* e di promuovere *comprensione* (Bruner, 2009).

La narrazione è la tipica modalità attraverso cui i soggetti ricercano e costruiscono significati, all'interno di una gamma di mondi possibili, proprio quando il lettore diventa scrittore rispondendo alle sollecitazioni di senso contenute nel testo reale, prefigurandosi un proprio testo virtuale.

Il noto studio di Propp (1976), che disegna morfologicamente la fiaba, mostra una sua precisa ossatura narrativa che contempla una parte preparatoria, l'antefatto prima dell'intervento dei personaggi, per lasciar spazio alla fiaba vera e propria, che inizia con un danneggiamento o eventualmente con una sciagura. A partire da questa situazione iniziale di *mancanza* si susseguono, in un certo ordine fisso, avvenimenti, azioni, che fanno intervenire di volta in volta, l'eroe, l'antagonista, il falso eroe, il donatore del mezzo magico, la lotta tra l'eroe e l'antagonista, vale a dire, una serie di funzioni intermedie che segnano il passaggio da questa situazione iniziale di *mancanza* a una situazione finale di *scioglimento* e di *risoluzione* della *mancanza* stessa. All'interno di questo schema compositivo – mancanza/funzioni intermedie/scioglimento e risoluzione – il racconto può svilupparsi secondo due alternative: o privilegia la *lotta* dell'eroe con l'antagonista o crea una situazione in cui la lotta è sostituita da *compiti difficili*, imposti all'eroe protagonista.

Ora proviamo a guardare al mondo dei videogiochi e in modo particolare ai videogiochi di avventura – grafici e ipergrafici – dove al giocatore, immerso in un contesto/sfondo di tipo narrativo, è richiesto, secondo livelli di crescente difficoltà, di risolvere enigmi, di cercare oggetti, di raccogliere informazioni.

Un gioco di avventura è prima di tutto un racconto che prefigura una griglia di situazioni nella quale ci si muove in base al modo in cui si superano determinate prove. Ogni situazione è generalmente costituita da un enigma o da un combattimento e, generalmente, se l'avventura ha un unico finale, il numero dei percorsi possibili è molto elevato e ciascun giocatore può tracciarvi un personale percorso secondo il modello del *racconto aperto*.

Proprio alla luce di questa struttura narrativa (un inizio, una parte centrale e una fine) possiamo trovare forti analogie, almeno sul piano morfologico, tra fiaba e videogioco. La morfologia della fiaba, così come viene delineata da Propp, può essere, se pur in forma molto più semplificata, proiettata nella struttura narrativa di alcuni videogiochi: che cosa sono, infatti, gli enigmi, le informazioni se non le *briciole di pane* che Pollicino raccoglie lungo il sentiero?

Nei videogiochi l'elemento dell'interattività *aggiunge,* rispetto alla fiaba, la partecipazione, l'intervento diretto, la collocazione soggettiva. Il videogioco proprio per le sue caratteristiche strutturali dell'immersione, della multimedialità e dell'interattività, aggiunge, rispetto alla dimensione della lettura e dell'ascolto della fiaba, un elemento in più: la possibilità di agire nella storia, di essere non solo davanti alla storia, ma *dentro* la storia e di agire in essa, avendo la possibilità (o l'illusione) di scegliere fra snodi narrativi diversi.

Se le considerazioni finora condotte ci inducono a scorgere non solo *motivi di affinità* tra fiaba e videogiochi, ma anche un apparente plusvalore del videogioco, rappresentato dalla possibilità del *fare*, occorre, tuttavia, evidenziare che il videogioco presenta, rispetto alla fiaba, *qualcosa in meno* e in questo qualcosa in meno stanno *i motivi di distanza* tra questi diversi linguaggi formativi. Questo *qualcosa in meno* è rappresento dalla dimensione relazionale adulto-bambino messa in atto dalla fiaba. Non a caso Bettelheim nel saggio *Il mondo incantato* (1977), dedicato all'interpretazione psicoanalitica della fiaba, sottolinea come sia necessario che la fiaba sia *raccontata* al bambino, piuttosto che *letta* dal bambino, affinché essa possa comunicare i suoi messaggi consolatori, i suoi significati simbolici e interpersonali, attraverso quell'uso ricorrente di un linguaggio metaforico, non riscontrabile, a dire il vero, nel mondo, pur ricco e variegato, dei videogiochi.

La differenza tra la parola *letta* e la parola *narrata* risiede nella considerazione che la prima è un messaggio anonimo poco identificabile con quel *dono d'amore* che l'adulto offre al bambino, di cui scrive Lewis Carroll, la seconda è una sorta di *assicurazione verbale* da parte dell'adulto e mette in atto una esperienza condivisa di godimento della fiaba. Le fiabe popolari, nell'interpretazione di Betthelheim (1977), con la loro epica magia, narrata con singolare linearità e lievità sublimante, rilanciano la funzione conviviale della narrazione orale. Con esse ricompare la ritualità del raccontare storie tra persone che si guardano, si toccano, si scambiano sguardi significativi.

La narrazione orale costituisce una delle modalità più congeniali per la costruzione/ri-costruzione di quella relazione empatico-circolare tanto cara a Daniel Pennac quando, nell'opera *Come un romanzo,* scrive:

> Dal primo sbocciare in lui del linguaggio abbiamo incominciato a raccontargli delle storie. Era un talento che ignoravamo di avere. Ma il suo piacere ci ispirava, la sua felicità ci dava le ali. Per lui abbiamo moltiplicato i personaggi, concatenato gli episodi, raffinato gli accorgimenti. Come il vecchio Tolkien con i suoi nipotini, gli abbiamo inventato un mondo. Al confine tra il giorno e la notte, siamo diventati il suo romanziere […] Ricordatevi di quell'intimità così ineguagliabile. (Pennac, 1998: 13)

Se in entrambi generi registriamo una partecipazione emotiva, pur tuttavia occorre evidenziare come nella fiaba abiti una *profondità emotiva* e

una carica immaginativo-produttiva delle quali, sinceramente, non si riesce a trovar traccia nei videogiochi.

Le metafore contenute nella fiaba permettono al bambino di *trasfigurare* la realtà. La fiaba, nell'adeguare un contenuto inconscio a una fantasia conscia, offre la possibilità di attivare processi di evocazione, di rielaborazione e di interpretazione dei contenuti narrativi e di trovare risposte a pressioni inconsce.

L'atmosfera della narrazione fiabesca è dunque ineliminabile per lo sviluppo dell'immaginazione e del mondo della fantasia del bambino ed essa diventa, inoltre, premessa per quell'educazione al dialogo, all'ascolto e alla creatività. Proprio questa dimensione affabulatoria della narrazione della fiaba non sembra possa essere proiettata nel videogioco, che, in qualche modo, sembra perdere in termini di *magia*. E ancora, se continuiamo a seguire le sollecitazioni offerte dall'interpretazione psicoanalitica della fiaba, possiamo scorgere ulteriori distinzioni: se la fiaba *trasfigura* la realtà, il videogioco la *simula,* se la fiaba attiva un'*immaginazione* fortemente *ermeneutica* volta a scorgere il nostro doppio – inaccessibile alla percezione altrui – nel profondo dello *schermo interiore di ognuno*, nel mondo virtuale l'*immaginazione* richiesta è soprattutto di natura *pragmatica,* che consente di entrare in contatto con il nostro doppio percettivamente visibile a noi e agli altri (Pecchinenda, 2003).

Tali riflessioni non sono premessa per operare una sorta di illusoria e indebita classifica di *generi* che vede il prevalere del genere fiaba sul genere videogioco o viceversa. L'ipotesi che ha sorretto queste brevi note argomentative è nell'interpretare fiaba e videogiochi come linguaggi ludico-formativi dell'universo infantile che, pur incontrandosi, rimangono sostanzialmente diversi.

Nella loro *diversità* sta il loro potere formativo.

Proprio sul terreno formativo *cultura dell'oralità* e *cultura digitale* sono, quindi, nel loro insieme utilizzabili, perché ognuna di esse aggiunge, sottrae, integra qualcosa rispetto all'altra.

Alla famiglia e alla scuola, luoghi paidetici per eccellenza, il compito di leggere, di interpretare e, almeno, di tentare di rispondere ad alcuni bisogni e ad alcuni diritti dell'infanzia: tra questi, inalienabili appaiono il diritto alla fantasia e il diritto alla creatività.

La cultura digitale se, da una parte, non sembra gettare un cono d'ombra su questi diritti, dall'altra parte, però, non sembra valorizzare pienamente un altro inalienabile diritto dell'infanzia: quello alla realtà. La necessità pedagogica di servirsi di linguaggi precipuamente pensati per l'infanzia non risponde a una mera, e pur necessaria, esigenza di *incantamento del mondo*, ma è anche, e soprattutto, l'esito della necessità di favorire una vera e propria iniziazione alla realtà. La *domanda di racconto*, suggerirebbe Ricoeur, nasce dal bisogno di *accrescere*, *incrementare iconicamente* la realtà e non dall'esigenza di aggirarla (Ricoeur, 1986).

Il problema per il bambino tecnologico contemporaneo, allora, non è semplicemente l'esperienza del virtuale innescata dal videogioco, ma è la

possibilità che tale esperienza possa sostituirsi a quella reale, surrogando esperienze affettive e impoverendo i poteri dell'immaginazione e della fantasia. E qui entra in gioco la responsabilità educativa, intesa come tensione etica dell'adulto, inconscia nell'adulto-genitore, consapevole e intenzionalmente orientata nell'adulto docente, che non demonizza l'esperienza del videogioco, ma la filtra e l'orienta, la sostiene e l'accompagna, la regola e la disciplina in un'ottica capace di segnare il passaggio da una considerazione dei videogiochi come strumenti del puro *entertainment* a una loro ri-considerazione di veri e propri *educational*.

Bibliografia

Attinà, M. (2004), *Il puzzle della didattica. Paradigmi interpretativi della didattica contemporanea*, Roma: Anicia.

Ead. (2012), *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Milano: Mondadori.

Bettelheim, B. (1977), *Il mondo incantato*, Milano: Feltrinelli.

Blanchot, M. (2015), *La conversazione infinita*, Torino: Einaudi.

Bruner, J. (1968), *Il conoscere: saggio per la mano sinistra*, Roma: Armando.

Bruner, J. (2009), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F., Landi, S., & Rossi, G. (2010), *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma: Armando.

De Bono, E. (1998), *Creatività e pensiero laterale*, Milano: Bur.

Egan, K. (2012), *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*, Trento: Erickson.

Gardner, H. (1991), *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.

Goethe, J.W. (2013), *Massime e riflessioni*, Milano: Rizzoli.

Guilford, J.P. (1977), *La creatività*, Torino: Loescher.

Munari, B. (1977), *Fantasia*, Roma-Bari: Laterza.

Ong, W. (2014), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parole*, Bologna: il Mulino.

Pecchinenda, G. (2003), *Videogiochi e cultura della simulazione*, Roma-Bari: Laterza.

Pennac, D. (1998), *Come un romanzo*, Milano: Feltrinelli.

Pinto Minerva, E., & Vinella, M. (2012), *La creatività a scuola*, Roma-Bari: Laterza.

Propp, V. (1976), *Morfologia della fiaba. Le radici storiche dei racconti di magia*, Roma: Newton Compton.

Ricoeur, P. (1986), *Tempo e racconto. Vol. I*, Milano: Jaca Book.

Ronginska, T., & Siwinska, M. (2013), *La creatività dell'educazione italiana*, Roma: Armando.

Rossi B. (2009), *Educare alla creatività*, Roma-Bari: Laterza.

Sartre, J. (2011), *Le parole*, Milano: Il Saggiatore.

Steiner, G. (2003), *Grammatiche della creazione*, Milano: Garzanti.

Vygotskij, L.S. (1972), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma: Editori Riuniti.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)