

Imparare giocando: giochi e simulazioni nella didattica della storia

Indice

1. *Introduzione*
2. *Il gioco e sue definizioni*
3. *Un gioco può essere didattico? Ovvero, ha senso far giocare i propri studenti?*
4. *Il debriefing*
 - 4.1 *Il ruolo del docente nel debriefing*
 - 4.2 *Le fasi del debriefing*
5. *Gioco e insegnamento della storia*
 - 5.1 *Le peculiarità di un gioco di storia*
 - 5.2 *Giochi di storia: obiettivi, abilità e competenze*
 - 5.2.1 *sapere*
 - 5.2.2 *saper fare*
 - 5.2.3 *saper essere*
 - 5.3 *Il gioco nel curriculum di storia*
6. *Tipologie di gioco e contenuti storici*
 - 6.1 *I giochi di simulazione*
 - 6.2 *I giochi di ruolo*
 - 6.3 *I libri-gioco*
 - 6.4 *I giochi escursione*
 - 6.5 *I giochi di percorso*

1. Introduzione

Quasi venti anni sono passati dalle prime sperimentazioni¹ di giochi nella didattica della storia in Italia, e molti giochi "educativi" sono stati creati, così come molti studi sono stati compiuti. In modo particolare il lavoro che qui presentiamo si rifà agli studi, alle riflessioni e alla pratica didattica portati avanti da Antonio Brusa e dall'associazione Historia Ludens².

Malgrado le diverse esperienze, un certo ostracismo permane: se da un lato non è più possibile, come lo era venti anni fa, ritenere assolutamente contraddittorio l'utilizzo del gioco nel contesto didattico perpetuando l'opposizione al suo ingresso nelle scuole, d'altro canto la domanda "si può imparare giocando?" viene ancora posta. Ed è a questo interrogativo che, supportati dalla ricerca teorica e dal lavoro in classe fatto fino ad ora, cercheremo di dare una risposta. Solo in questo modo potremo affrontare il tema più specifico: "si può insegnare la storia attraverso il gioco?".

¹ Cfr. Cecchini, A. et al. *I giochi di simulazione nella scuola*. Zanichelli, Bologna 1987 o anche Brusa, A. Uno, dieci, cento marescialli. In AA. VV. *La guerra. Fare scuola. Quaderni di cultura didattica*. La nuova Italia, Firenze 1988. Pagg. 75-85.

² L'Associazione, formata da laureati e specializzati in Didattica della Storia presso l'Università degli Studi di Bari, si propone, attraverso un costante lavoro di ricerca, progettazione e sperimentazione, di sviluppare strumenti e percorsi didattici. Ulteriori informazioni sul sito: <http://digilander.libero.it/historialudens>.

La risposta a questa domanda è positiva, ma è necessario operare degli accorgimenti e soprattutto è importante fare del gioco uno degli strumenti all'interno di una didattica ricca di differenti occasioni formative.

L'opinione più diffusa è che "lo studio è una cosa seria" e come tutte le cose serie porta con sé fatica, sudore e perché no, noia. Il gioco è uno dei tasselli formativi che può fare dello studio una conquista ricca di piacere, avventura, e perché no, divertimento.

2. Il gioco e sue definizioni

Descrivere il gioco è compito arduo. Secondo alcuni è arduo quanto descrivere l'amore o la libertà.

Molti sono gli studiosi che si sono cimentati in questa impresa, ed è possibile trovare classificazioni e categorizzazioni sul gioco che, per esempio, prendono in considerazione come variabili entro cui "ingabbiarlo" la Simulazione, il Game (gioco come insieme di regole) e il Ruolo³, oppure le componenti di Agon (competizione), Alea (fortuna), Mimicry (simulacro) e Ilynx (vertigine) in ballo tra *Paidia* (fantasia incontrollata, improvvisazione) e *Ludus* (tendenza a superare gli ostacoli)⁴. Per chi volesse approfondire questi aspetti, rimandiamo ai testi indicati nella bibliografia ragionata. Quello che a noi interessa in questa sede è riconoscere gli elementi peculiari del gioco che ci possono servire per ragionare sul suo inserimento nella realtà scolastica e nel contesto disciplinare delle scienze sociali.

Quali sono dunque queste caratteristiche, quelle che ci permettono di dire che un'attività è un gioco? Quali sono gli elementi che la rendono tale senza alcun dubbio?

Il fatto che ci siano delle regole da rispettare, che i giocatori competano per la vittoria⁵ e che questa vittoria sia interna alla logica del gioco stesso: si vince seguendo non le regole di tutti i giorni, ma quelle proprie del mondo in cui il gioco ci inserisce.

Ancora, il fatto che queste attività si svolgono in un tempo limitato e distinto dalla vita comune (qualcuno ha parlato a questo proposito di "mondo simulato").

Ed infine, ma non da ultimo, un gioco è qualcosa di piacevole!

Le attività ludiche possono avere altre caratteristiche, ma solo la contemporanea presenza di queste ci permette di dire che quello a cui stiamo pensando è un gioco. Come ci suggerisce Arnaldo Cecchini, esistono attività piacevoli ma senza regole, o con regole ma non per vincere (come i passatempo), o che si svolgono nel mondo reale (basti pensare alla seduzione), ma esse per un verso o per l'altro non sono "giochi", il che sia ben chiaro, non le diminuisce (né le accresce), le caratterizza soltanto⁶.

Un ulteriore contributo in questa ricerca di sistematizzazione ci è data da Roger Caillois⁷, che riconosce il gioco come un'attività:

³ Cecchini, A. *Il gioco tra game e play*. In Cecchini, A.; Montanari, P. *I mondi del nuovo millennio*. edizioni la meridiana, Molfetta 1993. Pagg. 21-22.

⁴ Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano 1981. Pag. 55.

⁵ Secondo alcuni studi, fra cui Giuliano L., *I padroni della menzogna*, Meltemi, Roma 1997, esistono però dei giochi, come quelli di ruolo, in cui il carattere agonistico è assente, in cui «la competizione [...] non è fine a sé stessa, ma è una guida per la narrazione». A questo proposito si dovrebbe discutere sul "preciso" significato della parola vittoria. Il nostro invito è a prendere queste questioni non come un vincolo classificatorio, ma come uno spunto per la problematizzazione.

⁶ Cecchini, A. (1993), *Il gioco tra game e play*. In Cecchini, A.; Montanari, P. *I mondi ...* op. cit., Molfetta 1993. Pag. 10.

⁷ Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano 1981. Pagg. 19-26.

- LIBERA E VOLONTARIA: a cui il giocatore non può essere obbligato senza che il gioco perda subito la sua natura di divertimento attraente e gioioso. Esso esiste solo se i giocatori hanno voglia di giocare e lo fanno, e se hanno la possibilità di smettere quando lo desiderano;
- SEPARATA: circoscritta, con chiari limiti nel tempo e nello spazio;
- INCERTA: il cui svolgimento non può essere noto preliminarmente, così come il risultato. Il gioco consiste nella necessità di trovare o inventare una mossa che, pur mantenendosi all'interno delle regole, sia libera;
- IMPRODUTTIVA: che non crea nessun elemento nuovo nel senso di beni e ricchezze. Ad eccezione di uno spostamento di proprietà all'interno della cerchia dei giocatori, essa riporta a una situazione identica a quella dell'inizio della partita⁸.
- REGOLATA: sottoposta a convenzioni che sospendono le leggi ordinarie⁹ e instaurano momentaneamente una legislazione nuova (precisa, arbitraria e irrevocabile) che è la sola a contare¹⁰;
- FITTIZIA: accompagnata dalla consapevolezza che essa fa entrare in un mondo virtuale, diverso dalla vita di tutti i giorni.

Ci sembra che la seguente formula riassume efficacemente quanto detto fino ad ora: **«il gioco è un'attività piacevole che ha fine in se stessa, che è sottoposta a regole ma è scelta liberamente, si svolge in un mondo simulato ed ha come obiettivo la vittoria»¹¹.**

Ma allora...

... se si definisce gioco un'attività scelta liberamente, è possibile per un insegnante "costringere" gli alunni a giocare?

Ancora, se si definisce gioco un'attività che ha fine in se stessa, è possibile per un insegnante far giocare gli alunni con la consapevolezza che il gioco è loro proposto affinché imparino qualcosa? È possibile cioè proporre un gioco il cui fine è altro rispetto alla vittoria e quindi al gioco stesso?

3. Un gioco può essere didattico? Ovvero, ha senso far giocare i propri studenti?

A scuola vengono inserite attività ludiche di diverso genere. Se pensiamo alla scuola dell'infanzia e a quella elementare dovremo riconoscere che il gioco è spesso presente, soprattutto grazie all'idea che esso sia nella natura stessa del bambino e che i primi apprendimenti avvengano in forma ludica: il gioco, facendo parte della sfera culturale dell'infanzia e dell'adolescenza è vissuto in modo spontaneo e naturale come fattore inevitabile di comunicazione e di motivazione, che stimola l'interazione e la scoperta di nuove qualità negli altri¹².

Durante queste attività i bambini acquisiscono abilità legate alla capacità di relazionarsi con gli altri, al rispetto delle regole, allo sviluppo della concentrazione, al pensiero progettuale (per vincere, devo agire in un modo piuttosto che in un altro) e

⁸ Anche nei casi dei giochi d'azzardo, la somma delle vincite non può che essere uguale a quella delle perdite degli altri giocatori e spesso, anzi, le è inferiore a causa di spese come quelle di gestione o come le tasse.

⁹ Per giochi come quello con le bambole o del "fare il treno o il cavallo", Caillois afferma che il "sentimento del *come se*" che li caratterizza ne costituisce la regola assolvendone la stessa funzione.

¹⁰ Insopportabile in un gioco non è infatti il baro, che aggira le regole fingendo di rispettarle, ma il guastafeste, colui che si rifiuta di giocare e/o che denuncia l'assurdità delle regole.

¹¹ Cecchini, A. *Il gioco tra game e play*. In Cecchini, A.; Montanari, P. *I mondi ...* op. cit. Pag. 10.

¹² Cecchini, A., Lupoli, M. G., Musci, E. *Un laboratorio per giocare*. Arti Grafiche Edoardo Liantonio, Matera 2001. pag. 13.

gli insegnanti lo sanno bene. Ma spesso questo tipo di gioco è lasciato ai momenti di intervallo, come fosse uno svago necessario e al contempo utile, fra una lezione e l'altra. Alcuni insegnanti, invece, utilizzano attività ludiche per l'accoglienza, per stimolare la capacità di lavorare in gruppo, o per l'orientamento valorizzando in modo consapevole quelle proprietà che rendono un gioco "utile" in senso educativo per il semplice fatto di essere giocato¹³.

In altri casi l'insegnante propone un "gioco" per stimolare gli apprendimenti, per far vivere in modo ludico un esercizio altrimenti pesante. Siamo di fronte ad una pratica che Visalberghi definisce **ludiforme**¹⁴. Egli afferma che il ludiforme caratterizza quelle attività giocose che hanno carattere ludico, allegro, ma che non hanno fine in sé stesse.

Le attività ludiformi, dunque, sono assimilabili ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, ma rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è predeterminato dall'adulto¹⁵.

In questo senso il gioco diviene lavoro vestito di ludicità, un supporto per sedurre l'allievo.

La posizione assunta nel presente saggio è differente: **nell'insegnamento della storia** non è importante inserire il gioco come strumento ingannatore. La proposta qui presentata non verte su esercizi "vestiti di ludicità", ma sull'inserimento di giochi veri e propri, creati appositamente per il contesto formativo o per esso riadattati *ad hoc*. Questo perché **il gioco consente di stimolare abilità in storia che altrimenti sarebbe molto difficile attivare e consente a livello immediato di acquisire conoscenze storiche altrimenti difficili da raggiungere.**

Il problema però resta: cosa accade quando in classe presentiamo un gioco disciplinare, quando l'insegnante vuole che attraverso un gioco gli alunni imparino come viveva un cavaliere medioevale o quali merci circolavano nel Mediterraneo del Trecento?

Gli insegnanti che si sono cimentati in questa impresa, sanno bene che gli studenti sono abili a scovare "l'esercizio mascherato da gioco" e che non basta dire "adesso facciamo un gioco!" per ottenere l'entusiasmo generale, soprattutto se le esperienze precedenti non sono state onestamente ludiche (ovvero gratuite, libere, ecc...).

È innegabile che il gioco didattico, pensato per un uso scolastico, perde parte di quella gratuità e libertà di scelta che caratterizza l'attività ludica extrascolastica, in quanto proposto dal docente e non liberamente scelto. Tuttavia esso conserva, se ben gestito, tutte le caratteristiche che lo rendono gradevole ai ragazzi e agli adulti.

Bisogna evitare però che il gioco utilizzato a scuola venga appesantito da esercitazioni "classiche" che lo risucchino nella tipica rigidità del sistema scolastico. Deve rappresentare un momento a sé stante, un'occasione per suscitare interesse, per aprire nuove porte mentali, per riflettere sulle proprie esperienze, e soprattutto per divertirsi¹⁶.

¹³ Sembra avvicinarsi a questa posizione Frabboni, F., Pinto Minerva, F. *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza, Roma-Bari 2003. Pagg. 250-252, in cui, senza entrare nel merito delle didattiche disciplinari o di specifiche definizioni e tipologie di gioco, si auspica che la scuola elevi "il gioco a cultura", riponendovi così una enfasi eccessiva sottolineata da espressioni come "medicina pedagogica vincente", "potente controveleno educativo", "presenza propulsiva a tutto campo, ecologica", ecc. Sul gioco per l'accoglienza, l'orientamento e il lavoro di gruppo, si veda Cecchini, A., Lupoli, M. G., Musci, E. *Un laboratorio ...* op. cit., in particolare la seconda parte.

¹⁴ Cfr Visalberghi, A. *Esperienza e valutazione*. Taylor, Torino 1958.

¹⁵ Staccioli, G. *Il gioco e il giocare*. Carocci, Roma 1998. Pag. 16

¹⁶ Caporusso, M., Impellizzeri, F., Musci, E. *E' in gioco la storia....* In Guaragno, G., Guerzoni, M., Roda, M. (a cura di), *Labirinto*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2000. Pag. 9.

Come sottolinea Cecchini, «un gioco usato per educare deve essere un vero gioco e il suo primo obiettivo è creare un mondo, un ambiente, un comportamento, sviluppando il gusto per il piacere e, con esso e in esso, la curiosità, l'audacia, la combattività, la cooperazione, la determinazione lasciando anche tuttavia apparire la crudeltà. L'educazione viene veicolata dal gioco in modo inconsapevole ma efficace, *per gioco* appunto. Il che non implica senza fatica: giocando si suda, ci si sforza, si accetta lo stress; ma è una fatica scelta liberamente. Noia, ripetitività, fatica, tenacia nel gioco non sono oppressive, autoritarie, eterne. Imparare il gioco e giocare può surrettiziamente veicolare oltre che competenze anche nozioni e conoscenze. Sta al progettista di giochi riuscire a farlo all'interno di un bel gioco, di un vero gioco»¹⁷. E sta, inoltre e soprattutto, al conduttore (master) riuscire a far emergere, in uno spazio di tempo successivo, le nozioni e le conoscenze presenti nel puro spazio di gioco. La nostra posizione, infatti, è che **si debba proporre a scuola un gioco educativo, nel senso di «un gioco-giocato più una disamina (debriefing) della partita»**¹⁸.

4. Il debriefing

La parola *debriefing*, mutuata dal mondo militare, è ormai di uso comune fra gli esperti di didattica ludica. Essa indica il "dopogioco", la **ristrutturazione cognitiva dell'agito ludico**¹⁹, la sua analisi scientifica.

Il debriefing è quel momento del gioco educativo in cui gli studenti si fermano a riflettere e portano alla luce quanto attivato nella fase ludica.

È ormai chiaro che non stiamo parlando di un'appendice del gioco, ma di un momento essenziale che richiede il giusto tempo e la giusta concentrazione.

Durante l'attività ludica vera e propria ogni giocatore "mette in gioco" la propria dimensione affettiva, cognitiva e del desiderio, sia a livello personale che, in certi casi, anche del gruppo. Nella fase di rielaborazione è essenziale che i giocatori compiano un processo di **negoziamento di significati**²⁰ in cui socializzino quanto vissuto.

Essenziale è l'analisi di ciò che è accaduto: il gioco ci permette di inserire il modello proposto nel campo dell'esperienza, sia che si tratti dell'avventura di fondare una colonia nella Magna Grecia, sia che si tratti di fare gli interessi di una multinazionale nel mondo globalizzato. Questa ricchezza non può essere perduta o lasciata al caso, ma va fatta sedimentare attraverso un percorso di consapevolizzazione collettivo. «Il processo di debriefing può essere quindi definito come quella riflessione a voce alta che il gruppo al termine dell'attività fa per "metacomunicare" sui punti di forza e sui punti deboli del lavoro svolto assieme e che i singoli giocatori compiono riflettendo sui contributi personali o gli errori individuali commessi nel lavoro di gruppo»²¹.

In questo momento, infatti, **l'errore assume un significato non penalizzante**: se già durante il gioco esso era stato vissuto come momento da cui ripartire e ripensare le proprie strategie senza essere per questo esclusi dalla competizione, adesso diviene spunto di riflessione. Le domande sugli "errori" commessi consentono di ripercorrere le dinamiche di gioco, di compiere analogie immediate con l'argomento storico affrontato

¹⁷ Cecchini, A. *Chi ha paura dei videogiochi?*. In Tantucci, A. P., Cecinelli, E. *Europa Ludens*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2000. Pag. 37.

¹⁸ Cecchini, A. *Ancora Homo Ludens*, in Cecchini, A. et al, *I giochi di simulazione nelle scuola*. Zanichelli, Bologna 1987. Pag. 24.

¹⁹ Le riflessioni in Italia sul debriefing partono inevitabilmente dai testi presenti in Marcato, P., Del Guasta, C., Bernacchia, M. *Gioco e dopogioco*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1995.

²⁰ Per l'idea di educazione come *processo sociale di negoziazione di significati* si veda l'opera di L.S. Vygotsky. Cfr. Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*. Laterza, Roma-Bari 2003.

²¹ Musci, E., *Il debriefing*. In Cecchini, A., Lupoli, M. G., Musci, E. *Un laboratorio ... op. cit.* Pag. 33.

e capire perché una strategia non si è rivelata vincente. Perché, per esempio, un viaggio compiuto da Corinto verso le sponde della Magna Grecia nel 710 a. C. è molto rischioso se viene fatto navigando per mare aperto e non con una rotta di cabotaggio.

4.1 Il ruolo del docente nel debriefing

Realizzare un buon debriefing significa uscire con una certa consapevolezza dal micromondo in cui il gioco ci ha catapultato: il master deve condurre il gruppo con sapienza in questo percorso, rispettando il desiderio dei giocatori di raccontare la propria esperienza e nello stesso tempo dando a questa esperienza la sua contestualizzazione storica di riferimento.

Se è il docente a rivestire il ruolo del master, egli deve prestare particolare attenzione: nel debriefing può avere una funzione che è simile a quella abituale, ma che non coincide con essa.

Gli studenti non devono sentirsi sotto esame, altrimenti verrebbe vanificato lo spirito del gioco. Né, d'altro canto, questo momento deve coincidere con una lezione cattedratica in cui l'insegnante rende partecipi gli studenti di quello che avrebbero dovuto apprendere nella fase ludica. Egli deve essere piuttosto un **facilitatore**, colui che stimola il dialogo, la circolazione di idee e la riflessione sulle stesse.

Per quel che riguarda i concetti storici egli dovrà guidare i ragazzi alla loro negoziazione, comprensione e condivisione, soprattutto qualora il gioco li contenesse in modo implicito.

Questo è forse il momento più difficile per un docente se ha deciso di condurre il gioco nella propria classe: deve fare attenzione a non cedere alle dinamiche di tutti i giorni. Ha davanti a sé un'ottima occasione per scoprire aspetti diversi dei propri alunni, anche di quelli che solitamente partecipano di meno alle lezioni. Deve cercare di ascoltare tutti e di dare a ciascuno il tempo necessario per riflettere ed esprimersi. È importante non dare la parola sempre agli stessi e assumere un reale atteggiamento incoraggiante nei confronti di chi solitamente è in disparte o si esprime con difficoltà.

4.2 Le fasi del debriefing

Al momento del debriefing i giocatori devono poter percepire che il gioco è terminato: far riporre il materiale sui banchi e disporre le sedie in circolo aiuta in questa operazione. Per uscire a pieno dal momento ludico, il master deve tenere ben presente le fasi del debriefing²²:

Fase 1: la descrizione: il master invita ciascuno ad esprimersi senza il timore di essere giudicato. È importante che si stabilisca un clima di rispetto e che le impressioni siano condivise in un racconto collettivo.

Fase 2: l'analogia – analisi: il master e la classe esaminano in modo puntuale il modello del gioco e il significato storico di alcuni elementi ludici. Si individuano i possibili parallelismi con il mondo reale. Se il gioco prevede un trucco (se per esempio alcuni gruppi vengono avvantaggiati a discapito di altri), è questo il momento di dichiararlo per esaminarne insieme i motivi.

Fase 3: l'applicazione: i partecipanti si interrogano sugli apprendimenti: quali scoperte rilevanti sono state fatte? Possono queste essere utili per lo studio di altri argomenti o per ulteriori ricerche? «Attraverso il racconto del gioco i ragazzi stanno già affrontando i contenuti e i concetti di storia che volevamo far loro conoscere attraverso la pratica diretta del gioco. Sarà interessante per i ragazzi scoprire quanto

²² Cfr. Steinwachs, B., *Come facilitare un debriefing*. In Marcato, P., Del Guasta, C., Bernacchia, M., *Gioco ...* op. cit. Pagg. 179-186.

hanno imparato giocando»²³. Anche chi non studia, o studia male potrà dire di avere imparato argomenti, concetti, termini ed eventi della storia.

5. Gioco e insegnamento della storia

5.1 Le peculiarità di un gioco di storia

In un gioco di storia le dinamiche di relazione che si stabiliscono fra i giocatori devono simulare, il più fedelmente possibile, le dinamiche delle relazioni sociali descritte dal modello storico che stiamo giocando²⁴. Facciamo alcuni esempi: un contadino della Grecia classica non offenderà palesemente un nobile senza aspettarsi una punizione; un chierico medievale dovrà temere i contatti con gli "infedeli" musulmani tanto quanto un mercante potrà sperare di trarne guadagno; una schiava dovrà aspirare alla libertà di sua figlia, un re dialogherà amichevolmente solo con i suoi pari e nello stesso tempo deve aspettarsi che essi lo tradiscano; ecc...

Quanto più un gioco si presenta, sotto questo punto di vista, **referenziale**, tanto più è utile all'insegnamento/apprendimento della storia. Se si pone la domanda: "quanto di questo gioco corrisponde alla realtà simulata?", si scopre che **ad ogni aspetto del gioco (personaggi, ambienti, regole, imprevisti, relazioni, scambi, eventi) corrisponde un aspetto della realtà che esso intende rappresentare**²⁵.

E' qui che si verifica l'**indissolubile relazione fra ricerca storica e sperimentazione didattica**. Ecco perché non sono utili, e anzi rappresentano un rischio da evitare con fermezza in ambito formativo, banali ricostruzioni di scenari storici come quelli proposti da giochi di ruolo molto famosi, come *Dungeons and Dragons*, in cui il Medioevo è semplicemente "una terra vergine di sentimenti elementari" (come ha scritto Umberto Eco in *Dieci modi di sognare il medioevo*, in *Sugli specchi e altri saggi*, Bompiani, Milano 1985): nulla vieta, infatti, che questi stessi sentimenti siano stati vissuti all'epoca di Gilgamesh o in Fenicia.

Un buon gioco di storia deve dare, ad ogni modo, la possibilità agli allievi-giocatori di verificare sul piano esperienziale che un dato processo storico non è il risultato deterministico di condizioni che si verificano secondo l'ormai antico adagio "causa-effetto", ma il prodotto ogni volta nuovo di vicende, forze e interessi contrastanti.

Un gioco storico, così come la storia stessa, permette sempre di pensare esiti diversi, "finali" alternativi, altri possibili vincitori.

A questo proposito, riteniamo un valido espediente, nella trama del gioco, la presenza di una figura-ruolo (impersonata da più giocatori appartenenti a diversi gruppi) che ha il compito di registrare ciò che accade durante il gioco, il **cronista - storico**. Nella preistoria sarà uno sciamano, poi uno scriba, un sacerdote, uno storico, un chierico che compila annali, un notaio, un ufficiale di cancelleria del tribunale, uno stenografo parlamentare, un giornalista, un capitano di bordo, ecc... **La scrittura della storia durante il gioco permette, nella fase di debriefing, di venire a conoscenza di diversi vissuti, e dunque di diverse storie**. Se questa procedura è accompagnata da una forte assunzione del ruolo in termini ideologici, si potranno confrontare fra loro storie e contro-storie possibili, ciascuna con il proprio grado di verità e di menzogna.

In sintesi, indichiamo alcune caratteristiche che ci sembrano peculiari. Un gioco di storia deve essere²⁶:

- divertente e avvincente

²³ Impellizzeri, F. *Il gioco nella programmazione di storia*. In Brusa, A., *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante per il primo anno*, Paravia-Bruno Mondadori, Milano 2004. Pag. 85.

²⁴ Cfr Brusa, A. *Guida al manuale di storia*. Editori Riuniti, Roma 1985.

²⁵ Brusa A.; Bresil, L., *Laboratorio*, vol 2, Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1995. Pag. 181.

²⁶ Impellizzeri, F. *Il gioco nella programmazione ...* op. cit. Pagg. 79-80.

- competitivo e carico di tensione; deve costituire l'occasione per vivere fino in fondo un rischio simulato, dal quale si possa uscire indenni dopo essersi sfidati
- breve: non deve superare le tre ore, da dividere tra gioco e debriefing
- gestibile nel rapporto di 1 docente/classe, per renderlo riproducibile in qualunque contesto
- strutturato in tutte le sue componenti, sperimentato e monitorato prima della sua diffusione, facilmente riproducibile con pochi mezzi
- rigorosamente basato su fonti storiche e ricostruzioni storiografiche avvedute e, seppure non ortodosse o dominanti, riconosciute dalla comunità degli storici
- giocabile attraverso la lettura di un regolamento essenziale e chiaro

5.2 Giochi di storia: obiettivi, abilità e competenze

Le esperienze di giochi storici, dunque, sono valutabili sul piano pedagogico e su quello didattico. Ovvero, interessano sia competenze e abilità trasversali, generiche, sia specifici obiettivi dell'insegnamento/apprendimento delle scienze sociali e in particolare della storia.

Provando a riassumere, il gioco in storia può essere utilizzato per:

5.2.1 sapere

- avvicinarsi a ricerche storiografiche innovative.* I giochi possono essere un'occasione per sviluppare l'implementazione nel curricolo di opzioni storiografiche poco presenti nella vulgata scolastica, anche discordanti da altre versioni, che avranno il merito di presentare la storiografia come un processo di formazione della conoscenza del passato non univoco.
- conoscere la terminologia storica appropriata.* Il linguaggio del gioco storico è interamente modellato sulla realtà simulata, e ciò permette di inserirvi un notevole numero di termini specifici, relativi alla lingua dell'epoca in cui si vive il gioco. La mente dei giocatori associa direttamente significanti fino ad allora sconosciuti a significati compresi così come emergono dall'andamento stesso del gioco. L'oracolo, il missus, lo scriba, l'assicuratore, il politico liberale, il soldato, il marinaio e lo schiavo usano ciascuno il proprio linguaggio, reso "visibile" dal proprio agire.
- attivare processi di conoscenza peculiari e autonomi.* Gli insegnanti "lasciano" giocare gli allievi senza appesantire il gioco con eccessive spiegazioni. Poiché sarà necessario accedere ad un numero molto alto di informazioni funzionali al normale svolgimento del gioco, saranno i giocatori stessi a fare ipotesi e a chiederne conferma al master.
- operare con concetti complessi.* La fase di debriefing di un gioco storico è decisiva per negoziare significati e renderli condivisi, non assumerli come a priori della spiegazione storica. Ciò avviene in particolar modo per concetti che descrivono processi temporali molto complessi, ricorsivi (come "crisi", "rivoluzione", "trasformazione", "migrazione") o periodizzanti (come "rete feudale", "colonizzazione", "ellenismo", "impero", "globalizzazione", ecc...)

5.2.2 saper fare

- memorizzare informazioni per operare scelte in contesti dati.* I giocatori sono inseriti in un mondo pressoché totalmente nuovo e, per prendere le decisioni che riterranno giuste (individuali e collettive), devono necessariamente tenere in considerazione, allo stesso tempo, un gran numero di informazioni storiche dettagliate e riferibili a diversi aspetti: vita materiale, relazioni sociali, linguaggio, mentalità, rapporti politici, ambiente, tecnologie, ideologie, ecc.

- b) *mantenere la motivazione e l'attenzione verso l'attività che si sta praticando.* La componente di Agon (competizione) presente nei giochi impone un livello di concentrazione molto alto e che non prevede fasi calanti, pena la sconfitta irrimediabile; ben diverso dalla curva di attenzione riscontrata in relazione all'ascolto prolungato di una singola voce narrante.
- c) *saper fornire spiegazioni motivate.* La presa di parola dei giocatori costringe incessantemente ad argomentare, nei confronti del proprio gruppo o degli altri, i comportamenti e le decisioni assunte durante il gioco. L'assunzione del ruolo, in questo contesto, è un potente dispositivo per "svelare" i livelli ideologici della rappresentazione della realtà. Per esempio, se sono un aristocratico romano, dovrò giustificare il mio eventuale appoggio al Senato attraverso certi argomenti retorici e di persuasione.
- d) *risolvere problemi e proporre strategie.* Se le scelte dei giocatori entrano in conflitto con il modello simulato nel gioco essi dovranno ridisegnarle alla luce di questo conflitto, saranno costretti a cambiare strategia e a porre l'attenzione su variabili del modello prima ignorate o sottovalutate; si tratterà di formulare ipotesi alternative credibili e sottoporle alla verifica del gioco.

5.2.3 saper essere

- a) *svolgere una attività di gruppo competitiva e/o collaborativi.* Il gioco agisce sulle dinamiche relazionali, le ricombina a partire da nuove possibilità e potenzialità differenti. E' sperimentalmente riscontrato che la gestione della *leadership* durante i giochi è quasi sempre rinegoziata all'interno del gruppo-classe, e gli stili di apprendimento facilitati dalla modalità ludica sono differenti da quelli dello studio sistematico su un testo.
- b) *indurre l'assunzione di comportamenti diversi da quelli abituali.* L'assunzione di un ruolo sottoposto a regole diverse da quelle della vita reale allena al decentramento cognitivo; favorisce la possibilità di relativizzare il proprio punto di vista e, al contempo, di "mettersi nei panni" di altri diversi da sé per condizione sociale, genere, cultura, generazione.
- c) *vivere un'esperienza emozionale-affettiva.* L'attività ludica si imprime nella mente dei giocatori con una forza e ricchezza di significati difficilmente raggiungibile attraverso lo studio sistematico di un testo. Questa disposizione affettiva favorisce il ricordo-racconto dell'esperienza, che viene utilizzato come traccia per la successiva rielaborazione cognitiva.

5.3 Il gioco nel curriculum di storia

La domanda classica, per chi decide di adottare la strategia ludica per l'insegnamento/apprendimento della storia è se il gioco debba essere proposto prima o dopo la lezione sui relativi contenuti.

Tra le caratteristiche di un buon gioco storico vi è quella di non aver bisogno di una eccessiva preparazione. A fronte della grande complessità introdotta sul piano operativo e cognitivo, il gioco storico-didattico:

- richiede pochissimi pre-requisiti e conoscenze di base della storia generale, alla portata di tutti i giocatori;
- può essere esperito senza la necessità di apprendere preventivamente regole di gioco complesse e macchinose;

In questo senso, rappresenta per gli allievi un mondo chiuso nel quale ci si è catapultati e che si deve esplorare. **Le regole di funzionamento, gli imprevisti possibili, lo scenario entro il quale muoversi, i comportamenti dei compagni e degli avversari, le ciclicità e i tempi del gioco: è esattamente questo il contenuto da apprendere, in fretta e in modo originale.** Caricare il gioco di

presentazioni, inoltre, fa correre spesso e volentieri il rischio di fargli perdere la sua principale attrattiva, il divertimento.

Il gioco storico tende a non voler "insegnare" esplicitamente, ma a costringere entro un certo modello storiografico (più o meno complesso) un frammento spazio-temporale di vita dei giocatori: perciò **è molto più importante riflettere dopo che prepararsi prima.**

Per quel che riguarda il gioco come momento finale di una spiegazione, dieci anni di sperimentazioni in questo campo inducono ad una risposta pressoché univoca: il gioco non serve (o serve pochissimo) per effettuare valutazioni sommative delle conoscenze storiche degli allievi, pena la perdita del carattere della gratuità che gli compete. Esercitazioni sugli apprendimenti che il gioco intende far raggiungere sono possibili, ma meglio se inserite all'interno dell'attività stessa come prove di abilità da superare²⁷.

Piuttosto è utile valutare la motivazione e la serietà con cui gli studenti hanno partecipato all'attività, la capacità di cogliere relazioni, di elaborare strategie, di cooperare, di fare ipotesi motivate e di operare autonomamente²⁸.

La costruzione di un curriculum modulare di storia può suggerire la presentazione di un gioco per ogni modulo; in questo modo quasi sempre verrà utilizzato come attività preliminare o di ingresso al modulo (è il caso di giochi di plancia e altri tipi di giochi di simulazione), e all'occorrenza come momento conclusivo (soprattutto quando vi sono presenti caratteri di forte drammatizzazione ed empatia che sarebbe difficile raggiungere senza conoscenze strutturate di storia delle mentalità, come accade più spesso per i giochi di ruolo, o per i giochi-escursione).

L'insegnante però è tenuto a fare i conti con i tempi scolastici: attività come i giochi, o anche gli archivi simulati, tolgono inevitabilmente tempo alla storia generale. Diventa necessario, quindi, ripensare a come dare senso all'intero curriculum²⁹: **si impone una precisa progettazione del percorso che sappia selezionare le attività da svolgere e che al contempo sappia presentare un curriculum che abbia un senso storiografico e didattico che lo renda adeguato all'età e al livello degli alunni**³⁰.

In questo senso **l'attività ludica va saggiamente posta all'interno di una vasta gamma di strumenti formativi per l'insegnamento/apprendimento della storia**, quali la dimensione narrativa, il laboratorio sulle fonti documentarie, l'uso di carte geo-storiche, il dibattito e il confronto sulla storiografia, la costruzione di mappe concettuali, l'utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione e di elaborazione delle informazioni, l'ausilio di strumenti audiovisivi, le escursioni e ricognizioni sul territorio. Ciò che riteniamo decisivo, per l'assunzione di responsabilità che compete al docente che intraprende a sperimentare la didattica ludica, è la convinzione che **l'uso dei giochi non può essere episodico**, non compete in maniera specifica alle attività aggiuntive, facoltative, extra-curricolari, e tanto meno può essere pensato come una forma sussidiaria e facilitata di apprendimento da dedicare a categorie "speciali" di allievi.

Sebbene non sia mai stata nostra preoccupazione specifica indagare l'uso dei giochi come strumento esclusivo delle didattiche "speciali", riscontriamo al contrario che i giochi hanno rappresentato momenti di forte coinvolgimento emotivo e un potente fattore di integrazione per tutti i giocatori coinvolti.

²⁷ Impellizzeri, F. *Il gioco nella programmazione ...* op. cit. Pagg. 86-87.

²⁸ A questo proposito è possibile utilizzare griglie di osservazione o di autovalutazione. Si veda per esempio Cecchini, A., Lupoli, M. G., Musci, E. *Un laboratorio...* op. cit. Pagg. 31-42.

²⁹ Impellizzeri, F. *Il gioco nella programmazione ...* op. cit. Pag. 81.

³⁰ Esempi in questo senso possono essere trovati in Brusa, A., Brusa, A., Cecalupo M. *La terra abitata dagli uomini*. Progedit, Bari 2000.

6. Tipologie di gioco e contenuti storici

Esistono diversi tipi di gioco, ognuno con sue peculiarità. Sono queste che rendono un certo tipo di gioco più appropriato rispetto ad un altro, secondo i contesti di riferimento (tipologia di classe, numero degli alunni, tempo a disposizione, ecc...) e i contenuti che il gioco deve veicolare. Per esempio, se vogliamo far vivere ai giocatori con immediatezza un processo di trasformazione, lo strumento migliore è il gioco di simulazione. Se vogliamo che i giocatori scelgano opzioni possibili di una ben determinata situazione storica per esplorarla a pieno, potremo utilizzare un libro-gioco. Alcuni di questi possono essere costituiti anche da un insieme di giochi di tipo diverso, per esempio per creare fasi ludiche con obiettivi didattici differenti³¹.

6.1 I giochi di simulazione

I giochi di simulazione sono un tipo di giochi nati espressamente per l'addestramento e quindi possono essere considerati come i primi giochi didattici³². Sono nati dai *war games*, i giochi di simulazione bellica per l'addestramento dei giovani ufficiali. Da questi si sono sviluppati poi i *business games* (giochi d'affari) e successivamente gli *urban games* (giochi di simulazione urbana).

La *gaming simulation* -questa l'origine degli italiani "giochi di simulazione"- «è la **simulazione** degli effetti di decisioni prese attraverso l'assunzione di **ruoli**, sottoposti a un insieme di regole (cioè un **game**)»³³.

Molti giochi di storia esistenti sono giochi di simulazione perché consentono di far vivere in prima persona un **modello storico** che l'autore vuole far comprendere.

Il modello rappresenta una modalità per rendere disponibile una certa conoscenza di una realtà (presente o passata): può essere basato su una rappresentazione di quest'ultima, ma anche di ipotesi, teorie e progetti. In questo esso rende più evidente alcuni aspetti della realtà, quelli che l'autore vuole che i giocatori percepiscano meglio.

«I giochi di simulazione sono particolari tipi di modelli. Essi partono da una base statica , ma si dinamizzano nel processo di gioco, rappresentando una serie di relazioni in movimento»³⁴.

Appare chiaro come questo tipo di giochi sia idoneo per rappresentare dinamiche storiche anche complesse come la neolitizzazione o la globalizzazione. Il punto di vista del gioco è solo uno dei modi possibili di leggere la realtà e, nel nostro caso, contiene una interpretazione storiografica. Decostruire il gioco, in fase di debriefing, consente di risalire ai concetti storiografici in esso contenuti.

Si tratta di giochi molto complessi da realizzare e che richiedono tempi di studio e di progettazione lunghi, ma una volta pronti, permettono di far comprendere ai giocatori difficili concetti, nodi e modelli storici e storiografici con una immediatezza altrimenti non raggiungibile.

I giochi di simulazione possono essere di diverso tipo: giochi di plancia³⁵, giochi di movimento, giochi di carte³⁶,... non è il supporto l'elemento caratterizzante, ma la struttura stessa del gioco, il motore che lo anima.

³¹ È il caso di Impellizzeri, F., Lupoli, M. G., De Feo, E. *Il più grande cavaliere del mondo*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1997.

³² Cecchini, A. *Ancora Homo Ludens*. In Cecchini et al. *I giochi ...* op. cit.

³³ Cecchini, A. *Il gioco tra game e play*. In Cecchini, A., Montanari, P. *I mondi ...* op. cit. Pag. 21.

³⁴ Morozzi, M., Valer, A. *Come è fatto un gioco di simulazione*. In Morozzi, M., Valer, A. *L'economia giocata*. EMI Bologna 2001. Pag. 23.

³⁵ Per es. Cecalupo, M., Chiarantoni, E. *Neolitico*. Edizioni la meridiana, Molfetta 1996.

6.2 I giochi di ruolo

Il GdR (gioco di ruolo) «è una narrazione condivisa come gioco; tutti i giocatori (tranne uno) vi partecipano interpretando e gestendo un personaggio protagonista. Uno solo gestisce invece l'ambientazione, la trama e i personaggi non protagonisti»³⁷. Quindi un GdR non è semplicemente un gioco in cui i partecipanti sono chiamati a interpretare un ruolo. Come abbiamo visto, questo accade anche in altri tipi di giochi. Ciò che lo caratterizza è la costruzione di una narrazione comune in un'ambientazione gestita da un master che mantiene una parte non solo da facilitatore, ma anche da regista, arbitro, narratore e, talvolta, giocatore³⁸.

Esistono giochi di ruolo in cui l'avventura ha come fine la soluzione di un problema, ed è evidente che in questo caso sarà l'attività di problem solving ad avere un posto centrale nelle finalità didattiche.

Nei GdR in cui, invece, principale è la costruzione collettiva della trama, come in *On Stage!*³⁹, di Luca Giuliano le priorità si spostano e si focalizzano sulla capacità di interpretazione e di creazione di nuove narrazioni. Lo stesso autore di questo gioco definisce il GdR come un "teatro della mente inserito in una cornice di regole"⁴⁰.

In che modo questo tipo di giochi può essere utilizzato nell'insegnamento della storia? La proposta fatta da alcuni formatori appassionati di questo tipo di gioco e che ci sembra anche la più interessante è quella di lavorare su un contesto accuratamente storico e di proporre ai giocatori narrazioni che si muovano su scene di vita quotidiana del tempo. Inserire personaggi storici particolarmente conosciuti costringerebbe invece a uno studio storico così accurato da divenire difficilmente gestibile⁴¹. «**Il GdR consente ai suoi partecipanti di ottenere un peculiare punto di vista rispetto a un contesto storico, che diviene quindi un teatro di vite vissute, non già un arido susseguirsi di date e di fatti**»⁴². A questo proposito, gli autori di *Giocastoria*⁴³, gioco di ruolo pensato per la scuola e ambientato nella Modena tardo-medievale, affermano che il loro prodotto «muove da una solida base storica e obbliga i ragazzi a muovere i propri personaggi in un contesto ben diverso dall'esperienza quotidiana e in particolare

- Stimola l'interesse per le ere passate, spesso spingendo alla documentazione anche personale

³⁶ Per es. Musci, E. Pentasuglia, P. *I nuovi mondi del millennio*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2003, in cui le carte rappresentano provvedimenti da attuare e servono come promemoria per la discussione.

³⁷ Sidoti, B. *Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo*. In Angiolino, A., Giuliano, L., Sidoti B. *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. Edizioni la meridiana, Molfetta 2003. pag. 17.

³⁸ Il master, in questo tipo di gioco, interpreta i Personaggi Non Giocanti, ovvero quei personaggi che fanno solo una fugace comparsa nell'intreccio narrativo.

³⁹ Giuliano, L. *On Stage! Metodo di improvvisazione teatrale nel mondo di William Shakespeare*. Das Production, Firenze, 1995.

⁴⁰ Cfr Giuliano, L. *In principio era il drago*. Proxima editrice, Roma 1991, o anche Giuliano, L., Areni, A. *La maschera e il volto*. Proxima editrice, Roma 1992.

⁴¹ Esistono alcuni giochi di interpretazione in cui ogni partecipante prima di giocare deve leggere e imparare anche cinque pagine di testo per conoscere bene l'ambientazione storica e le relazioni tra i partecipanti. Si pensi a quello che può essere un gioco ambientato ai tempi delle signorie in cui i giocatori rivestono i ruoli dei signori rinascimentali. Certo in classe una simile esperienza può avere senso e rilievo se affrontata con un ampio studio preliminare.

⁴² Trenti, L., Sidoti, B. Si... può ... fare! Educazione e giochi di ruolo: esperienze concrete. In Angiolino, A., Giuliano, L., Sidoti B. *Inventare destini...* op. cit. Pag. 26.

⁴³ Studio TreEmme, *Giocastoria. Rocambolesche avventure nella Modena del dodicesimo secolo... dove i protagonisti siete voi!*, in distribuzione presso il Centro Documentazione Educativa di Modena.

- Spinge alla lettura di romanzi storici e d'avventura.
- Stimola alla tolleranza e alla comprensione reciproca proponendo diverse prospettive»⁴⁴.

Il GdR, come suggerisce Beniamino Sidoti, è una risorsa flessibile, da esplorare come ambiente didattico: «ogni narrazione condivisa costruisce un ambiente di relazioni e di saperi comuni, dentro cui possono prendere corpo le scoperte e le esplorazioni dei partecipanti. Non si tratta quindi di "mettere in situazione" le persone e vedere come si comportano, ma di creare un ambiente di gioco interessante in cui proporre situazioni diverse»⁴⁵.

6.3 I libri-gioco

Il libro-gioco⁴⁶ è una forma di racconto "a bivi": «un racconto che si interrompe a ogni paragrafo: al lettore vengono poste delle scelte, e il racconto continua a un paragrafo piuttosto che a un altro a seconda delle sue preferenze»⁴⁷. Il giocatore avanza di paragrafo in paragrafo costruendo la sua storia e giungendo a uno dei possibili finali. Ogni paragrafo è costituito da una parcellizzazione dello scenario generale in cui il lettore trova lo sviluppo della scelta che ha appena effettuato e l'invito a procedere la propria storia effettuando una nuova scelta.

Quello che ne viene fuori è un testo ricco di rimandi... ipertestuali! Un libro-gioco assomiglia infatti ad un ipertesto in cui la linearità è spezzata a vantaggio di percorsi di lettura non sequenziali.

Per dare un'idea prendiamo come esempio il libro-gioco Magna Grecia. In questa avventura al giocatore è chiesto di immedesimarsi in un gruppo di coloni greci che lasciano Corinto nel 730 a. C. con l'obiettivo di fondare una colonia nella Magna Grecia. Il gioco può essere realizzato singolarmente, ma anche dall'intera classe attraverso la creazione di gruppi sociali. Le scelte saranno prese prima all'interno dei singoli gruppi e poi attraverso il confronto fra le posizioni raggiunte.

La vittoria viene raggiunta se la colonia diviene ricca e prospera.

Magna Grecia è stato costruito durante il corso del 1992-1993 di didattica della storia dell'Università di Bari. Per farlo è stato "smontato" *Mediterraneo* di Braudel fase per fase, spesso proponendo e rendendo identificabili le parole stesse dello storico. Questo gioco «costituisce la soluzione al seguente problema: a studenti che avevano studiato il lavoro di Braudel (testi e storiografia specifica) è stato chiesto di introdurre in un programma standard di prima o di seconda media dei temi tipici della sua storiografia. [...] Il gioco rappresenta la soluzione per inserire questo approccio senza mutare radicalmente il programma di prima »⁴⁸: in due ore fra gioco e debriefing l'insegnante può far interiorizzare concetti storiografici impegnativi.

Esistono altri libri - gioco la cui ambientazione è ricostruita con particolare attenzione al contesto storico come *I misteri delle catacombe*⁴⁹, *Il gobbo maledetto*⁵⁰ e *Spartaco*.

⁴⁴ Studio TreEmme. *Giocastoria...* op. cit. Pag. 12

⁴⁵ Sidoti, B. *Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo*. In Angiolino, A., Giuliano, L., Sidoti B. *Inventare destini...* op. cit. pag. 19.

⁴⁶ I libri - gioco sono una forma particolare di gioco e per alcuni non sono nemmeno un gioco in senso proprio. Se realizzati in classe, coinvolgendo tutti gli studenti in un confronto serrato sulle scelte da effettuare, come descritto nel paragrafo, possono essere considerati giochi a pieno titolo.

⁴⁷ Angiolino, A. *Costruire i LIBRI-GIOCO*. Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 2004. Pag. 24.

⁴⁸ Brusa, A., Bresil, L. Il laboratorio delle simulazioni: Magna Grecia. Gioco di Storia e geografia per la scuola media, liberamente ispirato a Braudel, e forse anche a Erodoto. In Bresil, L., Brusa, A. *Laboratorio*, vol. 1. Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano 1994. Pag. 189.

⁴⁹ Angiolino, A., Di Giorgio, D., Garello, F. *I misteri delle catacombe*. LDC, Leumann 2000.

⁵⁰ Angiolino, A., Alegy, G. *Il gobbo maledetto*. Demetra, Verona 1993.

*La rivolta dei gladiatori*⁵¹. Non siamo davanti a giochi progettati esplicitamente per la scuola e il loro inserimento sarebbe da pensare con alcuni accorgimenti o con modalità specifiche. La differenza maggiore rispetto a Magna Grecia è che in quest'ultimo **le scelte che il giocatore è chiamato a compiere rispecchiano pienamente scelte storicamente rilevanti per "costruire" il divenire storico** (come può essere, per la colonia, decidere di chiedere aiuto alla madre-patria o di cambiare economia), mentre negli altri casi le conoscenze storiche sono inserite più che altro nel contesto e il giocatore è chiamato a compiere azioni di "vita quotidiana", come recarsi alla fullonica oppure alle catacombe sulla via Ostiense.

6.4 I giochi escursione

Definiamo⁵² in questo modo quei giochi pensati e progettati per essere svolti all'aperto, presso scavi, città d'arte, castelli o ambienti naturali. Si tratta di giochi di squadra sul modello della caccia al tesoro. Il loro obiettivo è sostituire la visita guidata di tipo tradizionale ai beni culturali con un'attività ludica. Dopo uno studio approfondito dei vari modelli didattici nei musei italiani è stato pensato di abbandonare una didattica di tipo illustrativo e ostensivo⁵³ per aderire ad una di tipo esplorativo e operativo. L'approccio per scoperta è uno dei metodi più coinvolgenti di visita poiché induce il pubblico ad una costruzione autonoma delle conoscenze a differenza del metodo della visita guidata che affida, invece, il suo successo alle capacità oratorie e d'ascolto.

Questi giochi utilizzano una metodologia "multipla", che unisce la ricerca personale al metodo operativo logico (saper fare ipotesi). Si tenta di sviluppare abilità manuali (dal saper tracciare disegni in pianta al saper lavorare materiali), di tenere sempre viva l'attenzione del fruitore attraverso racconti e assegnazione di ruoli, e di ricreare l'atmosfera del tempo passato. Alcuni giochi realizzati per l'esplorazione di aree archeologiche come quella di Monte Sannace vicino Gioia del Colle o di Egnazia in Puglia o anche quella di Sepino in Molise, portano i giocatori ad immergersi nella città e a riconoscerne, attraverso una descrizione, i luoghi più rilevanti (la Basilica civile, il foro, la fullonica...) come tappe del proprio percorso di gioco. Per esempio il gioco realizzato per gli scavi di Monte Sannace si compone di 5 storie (una per squadra) strutturate per permettere ai giocatori di identificarsi con i protagonisti (il soldato Gillo, il magistrato Posillone, ecc...). Esse contengono una lettera che indica l'itinerario da seguire e che aiuta i giocatori a entrare nel ruolo. Nella lettera è descritta una missione che permette di focalizzare l'attenzione del gruppo in una specifica zona dello scavo. I risultati dell'osservazione vengono riportati su una pianta che consente un corretto orientamento e, nello stesso tempo, permette di porre la singola struttura in relazione col contesto, e di stimolare la concettualizzazione e l'organizzazione delle informazioni. In questo modo **i giocatori lasceranno l'area archeologica «non con il semplice ricordo di qualche dettaglio [...], ma con la rappresentazione mentale dell'intero sistema-città»**⁵⁴.

Queste attività, congiuntamente a quelle realizzate per le realtà museali, si collocano al confine con la didattica dei beni culturali e quindi fanno proprie, rispetto ai giochi

⁵¹ Zotti, N. *Spartaco. La rivolta dei gladiatori*. Qualitygame, Roma, 1995.

⁵² Il contenuto di questa sezione fa riferimento soprattutto alla relazione: Andreassi, R., Centaro, S., Corallo, M., Musci, E. A Ludic Approach to Cultural Resources. The "Castel del Monte" Case. In Musci, E. (ed.) *"On the Edge of the Millenium: a New Foundation for Gaming Simulation"*, Proceedings of the 32nd Annual Conference of ISAGA (with CD-Rom). Edizioni B.A. Graphis, Bari 2001.

⁵³ Andreassi, R. *Dal luogo dei divieti al luogo del possibile: come rendere il museo un luogo da cui imparare in maniera interattiva*. In "Marcondiro", n. 7, anno I, Molfetta (BA) 1999.

⁵⁴ Ciancio, A., Iacobone, C. (a cura di) *Storie nell'antica città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*. Laterza, Bari 2000.

storici realizzati in classe, l'attenzione allo sviluppo delle abitudini e delle abilità connesse all'approccio a un bene culturale, come per esempio leggere i pannelli espositivi oppure interrogare i reperti o le emergenze archeologiche.

6.5 I giochi di percorso

I giochi di percorso sono quei giochi come il Monopoli o il Gioco dell'Oca che prevedono un percorso ordinato e finalizzato che il giocatore deve compiere seguendo il meccanismo del gioco in cui ogni casella rappresenta una piccola "unità didattica" all'interno del "programma" che il gioco propone⁵⁵.

Questi giochi mettono insieme contenuti disciplinari, casualità, gioco di squadra e relativo agonismo in una miscela che scatena oltre a grande motivazione ed entusiasmo anche velocità degli apprendimenti⁵⁶.

Lo schema del gioco dell'oca, diversamente rimodellato nella grafica e nel numero di caselle può diventare un pretesto per costruire un percorso figurato nel tempo e nello spazio. I giocatori, attraverso il lancio dei dadi, percorrono su caselle numerate la vita di un personaggio illustre o un determinato (e non troppo ampio!) periodo della storia. Talvolta, però, il rischio è che si carichi la struttura ludica di contenuti troppo pesanti facendo perdere il senso e il divertimento di questo tipo di gioco.

Esistono anche giochi di percorso le cui caselle consentono di compiere azioni più elaborate come interagire con gli altri giocatori o scambiare carte con il master, per esempio per comprare o vendere determinate merci, o ancora ricevere carte indizi, carte "documento", o pescare carte imprevisto.

Lo stesso percorso di gioco può essere obbligato o ramificato consentendo ai giocatori scelte strategiche differenti. Questo tipo di gioco ha il vantaggio di essere di semplice (ma non banale!) realizzazione e soprattutto di semplice giocabilità, poiché le regole da imparare non sono molte e spesso i turni di gioco richiedono il lancio del dado ed eventualmente altre operazioni il cui meccanismo si ripete durante il gioco.

Questi giochi sono consigliabili con classi non numerose, poiché in classe le squadre non dovrebbero essere mai più di cinque per non creare troppi tempi morti tra un turno e l'altro e i gruppi non dovrebbero essere composti da più di quattro giocatori. Se ciò non è possibile è utile prevedere ruoli specifici per tutti, in modo tale da non lasciare alcuni partecipanti inattivi.

Le forme più elementari, ovvero quelle più simili al gioco dell'oca, sono particolarmente adatte a bambini piccoli, ma hanno anche obiettivi didattici limitati, che puntano alla memorizzazione di nomi, di eventi e di alcune loro semplici caratteristiche. Quelle più elaborate, grazie all'interazione più forte e ragionata che richiedono, soprattutto in presenza di percorsi diversificati o di operazioni opzionali da effettuare, consentono di entrare consapevolmente nella realtà storica rappresentata.

⁵⁵ Farnè, R. *Iconologia didattica*. Zanichelli, Bologna 2002. Pag 191.

⁵⁶ Brusa, Anna, Giochi di avviamento per le elementari in Brusa, A., Brusa, A., Cecalupo, M. *La terra abitata dagli uomini*. IRRSAE Puglia-Progedit, Bari 2000.