



Design e Formazione

Insegnare a pensare storicamente nell'era dell'infosfera

Sulla scia dei più recenti studi sugli Historical Simulation Games, questo saggio vuol proporre una riflessione sui metodi di insegnamento accademico della storia del design in relazione all'utilizzo della simulazione ludica. L'autrice, però, non intende inserirsi nel settore del GBL, piuttosto vuole indicare i principi di un nuovo modello di formazione teorico-critica e di apprendimento dei metodi storiografici per la formazione in ambito universitario. La base di questo lavoro poggia sui risultati della ricerca che l'autrice ha sviluppato a partire dall'A.A. 2015/16 con - e grazie a - gli studenti dei corsi di Storia del design dell'Università degli Studi di Firenze. I dati desunti nascono da un iniziale progetto di studio quantitativo trasversale che l'autrice ha seguito - ed eseguito - sugli elaborati critici redatti dagli studenti dei propri corsi di storia. La valutazione dei dati emersi da questi lavori, ha convinto l'autrice della validità di un loro utilizzo come il nucleo centrale del "materiale" utile al progetto di un gioco di simulazione storica sul tema del design. Progetto che, ad oggi, ha raggiunto la formulazione di uno schema di riferimento metodologico che, tra l'altro, potrebbe rivelarsi utile anche per altre attività formative/educative che hanno valore di interpretazione e studio del passato. L'obiettivo di questo saggio è evidenziare le tappe della ricerca in atto che, partita dall'analisi di errori ricorrenti in cui inciampano gli studenti universitari quando si cimentano in una ricerca storica, ha raggiunto, oggi, la maturità di proporre un gioco storico come modello alternativo per la formazione delle abilità storiografiche attraverso la costruzione di una narrazione ad hoc. Il saggio affronterà le tappe del lavoro rivelatesi utili per promuovere l'apprendimento della storia tramite un modello di studio "sul campo" e non solo in forma astratta e teorica, finalizzato all'acquisizione di abilità critiche in forma collaborativa e interattiva.

[historical simulation games, infosfera, pensiero storico, problem space, pervasive game]

Isabella Patti

RTD-b (SSD ICAR/13), Università degli Studi di Firenze

> **xx@xx** isabella.patti@unifi.it

Pensiero storico: questioni di metodo

Cosa s'intende per "pensiero storico"? Una definizione tanto breve quanto inevitabilmente sommaria è necessaria per inquadrare la base di partenza del metodo per pensare storicamente che l'autrice si è posta come obiettivo della preparazione per gli studenti dei propri corsi. Perché se una cosa è emersa prepotentemente dai dati analizzati, è quella di una poca consapevolezza degli studenti della differenza, innegabile e non aggirabile, tra la conoscenza del contenuto di un fatto storico e la conoscenza procedurale che ha portato a storicizzare quel fatto. Come afferma, infatti, Stéfane Lévesque: "Pensare storicamente significa capire come è stata costruita la conoscenza e cosa significa. Senza una visione così sofisticata di idee, popoli e azioni, diventa impossibile giudicare tra versioni concorrenti (e visioni) del passato" (2008:27).

Sulla base di questo principio metodologico che, a onor del vero, è assai "familiare" allo storico tout court (e cioè l'identificazione di un argomento, la creazione di una tesi che possa essere sopportata da una ricerca, quindi la ricerca di un insieme appropriato di fonti primarie e secondarie per supportare le argomentazioni), l'obiettivo fondamentale del lavoro dell'autrice è stato utilizzare gli errori ricorrenti di studenti impegnati in una ricerca storica fatta prevalentemente sul web per "ricondurli" nella sfera originaria (di contenuto o di procedura), identificare le forme più ricorrenti (non nel numero, ma nella natura) e tradurre, infine, i dati in una forma "narrativa" piuttosto che numerica.^[1] La ricerca ha indagato su una vasta quantità di studenti (250 ca. per A.A.), sottoponendo loro un questionario basato su risposte multiple, numeriche e open-end: l'iniziale compilazione in autonomia del questionario preparato dal docente ha evidenziato uno "stato di fatto" delle risposte/opinioni che gli studenti reputano attendibili se riscontrate attraverso l'ausilio dello strumento digitale e ha permesso di estrapolare, innanzitutto, le competenze di base degli studenti, poi il sistema con cui questi utilizzano i dati presenti sul web e, infine come sia possibile valutare l'acquisizione di competenze direttamente sulla rete nella direzione di una maggiore consapevolezza dei temi storici proposti anche con i sistemi tradizionali. In questo suo evolversi, la ricerca ha evidenziato tre macro-temi centrali.

Il primo, collegato all'uso stesso della rete che si è rivelato uno strumento potenzialmente critico per gli studenti quando si offre come spazio utile per lavorare direttamente con le fonti storiche primarie e secondarie e di effettuare un lavoro diretto sui documenti.

Il secondo è collegato alla compilazione in autonomia dell'elaborato critico che ha evidenziato come l'identificazione dell'autorevolezza delle fonti ponga lo studente di fronte a grandi incertezze che, a loro volta, dimostrano carenze di fondo sul riconoscimento delle fonti digitali. La successiva scelta del docente di mettere gli studenti a confronto tra loro ha mostrato come la collaborazione in sé possa diventare non solo uno strumento di lavoro ma un reale sistema di "verifica" e controllo delle fonti. Il terzo tema, infine, sostanzia la scelta del docente di un progetto in chiave di estetica videoludica, cioè di un gioco di simulazione storica, da intendersi non come potenziamento della conoscenza dei supporti digitali, e nemmeno come semplice

trasformazione di giochi analogici in formato digitale, piuttosto come creazione di contenuti storici, mash-up e remix, su fonti certe e incerte. Tutte le fonti che si sono rivelate false o incerte, infatti, sono state inserite nel racconto come indicazioni “controfattuali” e, quindi, in uno spazio in potenza e non in atto rispetto alle fonti reali. Attualmente gran parte della letteratura scientifica sui giochi di simulazione - storici o meno - si concentra proprio sullo studio delle possibilità di elaborazione critica individuale delle suggestioni assunte giocando in autonomia.^[2]

Uso della rete: potenzialità tradotte in errori

Il rapporto che esiste oggi tra discipline storiche e risorse telematiche è molto complesso ed evidenzia una serie di problematiche che si legano sia ai fondamenti della disciplina - metodologici e filosofici - sia alla ricerca storica in quanto tale e alla sua diffusione attraverso la didattica. L'utilizzo di internet, per uno storico, si è rivelato uno strumento potenzialmente straordinario: agevola il lavoro della ricerca mettendo disposizione dello studioso le fonti utilizzabili in maniera più veloce e capillare. Le fonti sono «ciò che uno storico individua come tale in relazione ad un problema» (Minuti, 2015:8) cioè «la congruenza con il proprio oggetto di ricerca [che] obbliga lo storico a “creare” epistemologicamente le proprie fonti» (De Luna, 1994:25). Le fonti sono, cioè, le risorse fondamentali del suo lavoro e la loro eterogeneità è direttamente proporzionale alla loro effettiva utilità. Se la «differenza tra un romanziere e uno storico è che il romanziere è libero di inventare i fatti [...] mentre uno storico non inventa i fatti» ma segue un procedimento che si riconduce a «un incessante meccanismo di trasformazione di fonti “potenziali” in fonti “effettive”» (Momigliano, 1984:479), ciò vuol dire che la storia è una disciplina che basa la propria scientificità su quella che possiamo definire «un’empirica base fattuale» (Vitali, 2004:129) ovvero «su prove documentabili che si sono formate attraverso procedure accettate dalla comunità degli addetti ai lavori attraverso un processo di esame critico delle fonti» (D’Atri, 2006:216).

Un procedimento, questo, molto simile a quello del giurista in cui, come afferma lo storico torinese Carlo Ginzburg (nel suo studio delle fonti come “categorie di prova”), il modo in cui una fonte diventa attendibile e verificabile è analogo al suo «essere potenzialmente universale [e] iscriversi in un regime di sapere verificabile» (1991:61). L’identificazione storica dei dati presenti sul web rendono questo tipo di ricerca assai problematica ma non per questo fallimentare ab origine: per lo storico, infatti, è necessario che «i documenti e le testimonianze che costituiscono la base del suo operare risultino identificabili, stabili, inalterabili, e come tali suscettibili di analisi, di critica e di interpretazione» (Minuti, 2015:2) ma la velocità, l’instabilità e l’incertezza con cui vivono le fonti nell’ambiente digitale «sembra rendere piuttosto incerta l’effettiva praticabilità della valutazione delle argomentazioni dello storico attraverso la verifica delle fonti che ha utilizzato» (Vitali, 2004:164).

Per questo, se da un lato uno dei compiti fondamentali dell’educazione storica attuale resta «l’approfondimento di una conoscenza critica della realtà» perseguita tramite «l’acquisizione di tecniche o la memorizzazione di schemi di riferimento relativi ad

ambiti specifici di conoscenza» (Minuti, 2001:4), dall’altro una formazione storica deve comprendere anche l’uso ragionato dei materiali alternativi offerti dal mondo digitale come “possibilità critica” di definizione dei problemi a cui si cerca di dare una risposta. Essa deve, in poche parole, sapersi orientare all’interno dell’infosfera, quell’ambiente globale costituito dalla totalità delle informazioni provenienti sia dal mondo digitale che da quello dei media più tradizionali, o meglio “lo spazio semantico costituito dalla totalità dei documenti, degli agenti e delle loro operazioni” (Floridi, 2014:17).^[3] In pratica, se è ormai chiaro che gran parte del sapere oggi viene - e verrà sempre più - prodotto nell’infosfera e se è da considerarsi anacronistica la visione della crisi perpetua delle materie umanistiche in relazione al potenziamento di quelle scientifiche e soprattutto del digitale, la quantità delle fonti digitali non va rifiutata in toto in quanto, appunto, digitale ma va intesa come arricchimento alla pratica storica. Arricchimento nella direzione, però, che «la rete esalta la necessità della definizione e della chiarezza nella formulazione di problemi» (Minuti, 2001:8).

Il lavoro sostanziale dell’autrice, quindi, oltre che all’insegnamento della materia nello specifico, è stato quello di aiutare gli studenti ad attingere alle fonti digitali per costruire le proprie narrazioni storiche su fatti storici reali, imparando ad eludere i fatti falsi e a servirsi anche - sia per un confronto certo, sia perché sistema tradizionale - delle fonti esistenti in luoghi diversi dal web (archivi, biblioteche, fondazioni anche non online). Il porsi dello studente come consumatore più critico dei contenuti rintracciati online è stato stimolato anche dalla richiesta del docente di fornire fonti (primarie e secondarie) certe e attraverso le loro categorie (testo, immagine, film, artefatto) e sotto-categorie più specifiche (per il testo, per esempio: romanzo, poesia, citazione diretta dell’autore, articolo di giornale, ecc.).

Il maggior risultato di questo primo lavoro sulle fonti è stato quello di iniziare lo studente ad una forma positiva di scetticismo nei confronti dei dati: la loro certezza storica non è garantita semplicemente dalla loro pubblicazione ma, al contrario, è dalla loro comparazione che può emergere il punto dove la fonte “crolla” in un fatto falso. I dati ottenuti in questa fase, quindi, sono stati elaborati dal docente in mappe concettuali open content (adatte alle necessità di interpretazione critica “in divenire” dei materiali culturali del design) poi sviluppate in database e/o interfacce di visualizzazione. Queste mappe raccontano di oggetti “aumentati” nella loro natura di sistemi di relazioni e attraverso una lettura storica che ne cattura il più possibile il contesto, le pratiche e la cultura progettuale lungo linee spaziali e temporali. Tali linee sono necessarie alla ricostruzione di un problem space, termine con cui s’intende uno scenario di spazio problematico, cioè «una mappa mentale delle scelte che si possono fare per raggiungere un obiettivo o i vari stati del problema» (McCall, 2012:27, nota 11).^[4]

La narrazione storica in un (video)gioco di simulazione

Un gioco di simulazione è fondamentalmente un gioco: un conflitto artificiale o una competizione basata su regole che simula dinamicamente uno o più sistemi del mondo reale. Il concetto “gioco di simulazione” è un’espansione del termine usato

abituamente per significare le complesse simulazioni di sistemi meccanici di veicoli come gli aerei e le auto da corsa. In questa ampia definizione, nei videogiochi di simulazione storica vengono raggruppati un vasto numero di giochi per computer, tablet e/o consolle che rappresentano il passato e collocano il giocatore in ruoli storici.^[5]

L'interesse suscitato da questo tipo di videogiochi è facilmente spiegabile: offrono rappresentazioni coinvolgenti, interattive e multimediali del passato e coinvolgono attivamente i giocatori attraverso molteplici modalità di comunicazione (visiva, testuale, fonica e tattile) in grado di presentare problemi che invitano a impegnarsi e a prendere decisioni.^[6]

Anche se sono poche, ancora, le ricerche specifiche sui benefici dei giochi di simulazione nell'educazione della storia, quelle realizzate in aree correlate (materie scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, mediche e matematiche) hanno dimostrato risultati significativi sullo studio dei sistemi complessi e sulle conseguenze che determinate scelte operate nel micromondo della simulazione hanno nel micromondo stesso e in quello fisico/reale.^[7] Tutti i micromondi di simulazione sono governati da regole e i giocatori possono imparare dall'esperienza diretta come queste regole operano attraverso la manipolazione di un singolo elemento nel micromondo e dall'osservazione dei suoi effetti sugli altri elementi.^[8] Certo è che se la formulazione di ipotesi, e la loro simulazione, ha buoni risultati nei campi scientifici e matematici, dove la precisione delle regole determina una certezza dei risultati, lo stesso accade con la stessa facilità per le materie non-quantitative ma narrative come la storia.

Se il linguaggio della Storia si riferisce a ciò che «innegabilmente è stato», il linguaggio di un videogame, invece, racconta «ciò che potrebbe accadere» e genera la cosiddetta counterfactual history cioè crea «una narrativa che contrappone ciò che le nostre migliori stime e prove suggeriscono che sia accaduto in passato» (McCall, 2018). Per questo, un videogioco di simulazione storico dipende dal grado di concettualizzare del passato sulla base della teoria del problem space, cioè della ricostruzione di scenari creati (raccontati) come una serie di problemi, sia fisici che mentali. Ne risulta uno scenario strutturato sulle possibilità e non sulla determinatezza, e quindi una storia che si racconta attraverso le diverse opportunità che un determinato momento storico ha offerto ai suoi protagonisti. In questo modo, il giocatore si trova davanti uno scenario storico meno predeterminato e più possibilista, all'interno del quale le scelte che opera come processo decisionale ludico attivo determinano una maggiore consapevolezza su un passato “non-nato” già immobile, migliorano le capacità d'identificare i vincoli e le possibilità (fisiche e mentali) che modellano le azioni umane e, quindi, sviluppano capacità di risoluzione dei problemi strategici (McCall, 2012:12). Così intesa, la counterfactual history di un (video)gioco storico è una strategia che permette agli studenti di mettere in discussione la classica narrazione storicamente documentata, stimolando un esercizio di ricostruzione e riorganizzazione dell'informazione. Diventa, cioè, un processo che Edgar Morin (1990:2) ha chiamato «pensiero complesso» e che integra, ordina, chiarisce, distingue e dà accuratezza alla conoscenza di fatti storici appresi attraverso un medium digitale (1990:2).

Giocare nella - e non con - la storia

Lo stato attuale della ricerca evidenzia che la didattica contemporanea delle materie storiche può potenziarsi con l'utilizzo dello strumento videoludico se, però, inteso come agone di scambio, tra docente e alunno, di indagine storico-critica riflessiva e complessa in uno spazio problematico digitale. Questo “agone” ha una precisa matrice ludica, una delle due con cui J. P. Gee (2003), studiando il videogioco come banco di prova delle nuove teorie dello sviluppo cognitivo, ha suddiviso l'uso indistinto del gioco come sistema di apprendimento. La prima matrice, quella dell'edutainment, o GBL, riconosce nel videogioco un sistema per produrre apprendimento in maniera divertente e poco faticosa; la seconda, quella dei serious game che identifica nei giochi “seri” dei micromondi che non sono necessariamente improntati nell'entertainment.

Il primo punto di vista riguarda i giochi come strumenti di formazione o d'insegnamento il cui scopo principale è rendere il processo di apprendimento più piacevole, attraente o accessibile. In questo caso, per raggiungere un obiettivo predefinito - ad esempio la trasmissione di alcune informazioni sulla matematica, la filosofia o qualche altra scienza non considerata sostanzialmente giocosa in sé - si usa il sistema del gioco inteso come fun, cioè un divertimento senza alcuna connessione intrinseca al contenuto principale che si vuole insegnare. In pratica, il sistema ludico è considerato come veicolo di intrattenimento per massimizzare l'efficacia dell'insegnamento. Il secondo approccio si basa, invece, su una connessione tra apprendimento e gioco ~~non solo contingente ma essenziale~~, poiché riconosce nell'uso di giochi seri un processo di apprendimento utile a illustrare la natura della materia insegnata, a trasmettere attività e conoscenze digitali da riversare, poi, reale. Breuer e Bente (2010) hanno ulteriormente puntualizzato la natura di serious game separandoli dai giochi prettamente commerciali: un gioco serio è dichiaratamente un gioco progettato per l'apprendimento, attivo e aperto, mentre un gioco commerciale è principalmente sviluppato per intrattenere (l'apprendimento può essere o non essere evidente e/o considerato).

L'autrice, quindi, ha scelto un serious game storico come attività interattiva in grado di stimolare un approccio critico di reperimento delle informazioni sulla rete; tali informazioni sono state utilizzate, poi, per la struttura di un racconto storico, controfattuale, basato sulle fonti certe e incerte. ~~Infine, il racconto stesso si è rivelato~~ utile a potenziare un approccio multimodale ~~alla Storia intesa come studio critico~~. Se uno dei compiti fondamentali dell'insegnamento della storia, infatti, è «l'approfondimento di una conoscenza critica della realtà» e non solo «l'acquisizione di tecniche o la memorizzazione di schemi di riferimento relativi ad ambiti specifici di conoscenza» (Minuti, 2001:4), questa ricerca evidenzia come la didattica contemporanea delle materie storiche non può altro che potenziarsi con l'utilizzo dello strumento videoludico, a patto che questo sia inteso come palestra di analisi critica, come attività interattiva che potenzia il confronto e l'applicazione pratica dei dati storici conosciuti e da conoscere.

[1] Per leggere i dati nella ricerca sociale di Martyn Denscombe (2014); su come tale metodologia è stata utilizzata dall'autrice, si veda il precedente saggio della stessa Patti I., Vita R. (2017).

[2] Si veda soprattutto J. McCall (2011) che ha elaborato le prime linee guida pratiche per concepire e progettare un videogioco di storia; a lui si devono anche focus specifici sul confronto "videogioco di simulazione e apprendimento".

[3] Con il termine "infosfera" s'intende la globalità dello spazio delle informazioni (Internet, telecomunicazioni digitali, mass media classici). Cfr. Luciano Floridi (2014).

[4] Questo concetto non ha alcuna implicazione con lo spazio fisico ed è stato coniato in seno alle ricerche di tipo cognitivo dei sistemi videoludici. Si veda, Jenkins H., Squire K. (2002).

[5] Sulle tipologie dei videogiochi: Salen, Zimmerman, 2003, 452-458 e McCall, 2011, 1-4.

[6] Per gli aspetti motivazionali dei videogiochi, si veda anche Rosemary Garris, Robert Ahlers, James Driskell (2002).

[7] Per studi sull'incidenza dei videogame nell'apprendimento in altri settori, si legga Moreno, Mayer, 1999: 358-368; Mayer, Mautone, Prothero, 2002: 171-185.

[8] cfr. Monaghan, Clement, 2000: 311-325; Kordaki, 2003: 177-209.

References

- > Breuer J., Bente G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. In *Journal for Computer Game Culture*, 4 (1), pp.7-24.
- > D'Atri S., (2006). Insegnare e apprendere la storia con il computer. Available on www.academia.edu (consultato il 24 novembre 2019).
- > De Luna G. (1994). L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia. Torino, Einaudi.
- > Denscombe M. (2014). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. Fifth Edition. Glasgow: Open University Press.
- > Floridi L. (2014). *La quarta rivoluzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- > Garris R., Ahlers R., Driskell J. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. In *Simulation & Gaming* 33, n. 4, 12/2002: 441-467.
- > Gee J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan (ed. it. 2007, 2013).
- > Ginzburg C. (1991). Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri. Macerata: Quodlibet.
- > Kordaki M. (2003). The Effect of Tools of a Computer Microworld on Students' Strategies regarding the Concept of Conservation of Area. In *Educational Studies in Mathematics* 52, 2.
- > Jenkins H., Squire K. (2002). *The Art of Contested Spaces*. In Lucien King, *Game On!*. London. U. K.: Barbican Press.
- > Lévesque S. (2008). *Pensare storicamente: educare gli studenti del XXI secolo*. Toronto: University of Toronto Press.
- > Mayer R., Mautone P., Prothero W. (2002). Pictorial Aids for learning by Doing in a Multimedia Geology Simulation Game. In *Journal of Educational Psychology* 94, 1 (marzo 2002).
- > McCall J., Work J. (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- > McCall, J. (2012). Navigating the Problem Space: the Medium of Simulation Games in the Teaching of History. In *The History Teacher*, 2012/45.
- > McCall J., Chapman A. (2018). Who Am I? Am I Doing Here? Player Agents in Historical Games. Available on: <https://gamingthepast.net>
- > Minuti R., (2001). Internet e il mestiere di storico. Riflessioni sulle incertezze di una mutazione. In *Cromohs*, I.1, p. 8. Available on: http://www.cromohs.unifi.it/6_2001/minuti/I.1.html (consultato luglio 2020).
- > Minuti R. (2015). (a cura di). *Il web e gli studi storici. Guida critica all'uso della rete*. Roma: Carocci.
- > Momigliano A., (1984). *Sui fondamenti della storia antica*. Torino: Einaudi.
- > Monaghan J., Clement J. (2000). Algorithms, Visualization, and Mental Models: High School Students' Interactions with a Relative Motion Simulation. In *Journal of Science Education and Technology* 9, no. 4, Dicembre.
- > Moreno R., Mayer R. (1999). Cognitive Principles of Multimedia learning: The role of Modality and Contiguity. In *Journal of Educational Psychology* 91, no. 2 (Giugno 1999).
- > Morin E. (1990, 2005). *Introduction à la pensée complexe*; trad. M. Corbani, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- > Salen K., Zimmerman E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- > Patti I., Vita R., (2017). "Mu.Sa Method. Multimodal System Approach to the Learning of the History of Design". In *The Design Journal*, 20:sup1, S4774-S4777. Routledge, Taylor and Francis:UK.
- > Patti I. (2020). "A good procedural rhetoric for good gaming practice". In Tosi F. et al. E. *Design for inclusion, gamification and learning experience*. Franco Angeli: Milano, pp. 231-240.
- > Vitali S., (2004). *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*. Milano: Mondadori.