



Giochi storici e didattica ludica: il caso dell'urban game “La profezia di Adolfo Venturi”

Gian Luca Gonzato

PopHistory ETS, A.I.P.H. ETS

Igor Pizzirusso

Istituto Nazionale Ferruccio Parri

Giorgio Uberti

PopHistory ETS

Stefania Cogliani

PopHistory ETS

Riassunto

L'articolo intende esaminare potenzialità e problematicità didattiche del gioco storico immersivo tramite il caso studio dell'urban game *La profezia di Venturi*, realizzato da PopHistory ETS nell'anno scolastico 2023-2024. L'analisi si soffermerà in primo luogo intorno al concetto di *historical game* e, successivamente, osserverà come la storia possa essere diffusa attraverso questo *media* anche all'interno delle aule scolastiche. Infine si studierà *La profezia di Venturi* e del caso in esame particolare attenzione sarà posta al processo che ha portato alla sua creazione e agli attori che sono stati coinvolti. All'interno del testo, gli autori hanno scritto le seguenti parti: Gian Luca Gonzato l'introduzione; Igor Pizzirusso la seconda sezione, dedicata alla didattica ludica; Giorgio Uberti e Stefania Cogliani la sezione tre insieme e rispettivamente le sezioni quattro e cinque individualmente. Le conclusioni sono opera di tutti e quattro gli autori.

Parole chiave: Didattica; Gioco storico; TIC; Adolfo Venturi; Urban game

Abstract

The article intends to examine the didactic potential and problems of the immersive historical game through the case study of the urban game *La profezia di Venturi*, realised by PopHistory ETS in the school year 2023-2024. The analysis will first focus on the concept of the historical game and then observe how history can be disseminated through this media even within classrooms. Finally, *The Venturi Prophecy* will be studied and particular attention will be paid to the process that led to its creation and the actors that were involved. Within the text, the authors have written the following parts: Gian Luca Gonzato the introduction; Igor Pizzirusso the second section, dedicated to playful didactics; Giorgio Uberti and Stefania Cogliani section three together and sections four and five individually. The conclusions are the work of all four authors.

Keywords: Didactics; Historical game; ICT; Adolfo Venturi; Urban game

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/20267>

Copyright © 2024 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Lo scopo del presente articolo è quello di comprendere le potenzialità e problematicità didattiche del gioco storico immersivo e il fine sarà raggiunto attraverso l'analisi di un caso studio: *La profezia di Venturi*. In primo luogo, però, è necessario chiarire alcuni dei concetti che verranno utilizzati, come quello di *historical game*. In un influente studio Adam Chapman, Anna Foka e Jonathan Westin hanno affermato che gli:

Historical game studies [...] is [...] made up of a series of distinct [...] foci and motivations, bound by some interest in a common object of study [...] For example, it seems that such research would be at least partly motivated by the idea that popular cultural forms/products are capable of meaningful engagements with the past and have the potential to both determine and reflect how we both collectively and individually think about, understand, negotiate and talk about that past in the present (Chapman et al., 2016, pp. 359-360)

Dopo aver così delineato il campo degli *historical game studies*, resta però una domanda a cui rispondere: che cosa sono gli *historical game*? Come è stato evidenziato, "there is no one, perfect definition for anything, because the quality of a definition is contingent on the purpose of the definition" (Arjoranta, 2019, p. 118). La nostra riflessione intorno al concetto di *historical game*, quindi, si prefigge lo scopo di fornire le coordinate essenziali per avvicinare un *media* che, attraverso quella che è stata definita una "rivoluzione silenziosa" (Alonge, 2024) sta diventando anche nelle università italiane un oggetto di studio e di ricerca.

In un saggio raccolto in *Playing with the Past. Digital game and simulation of history* si è detto che gli "historical games [...] are defined, not by their ludic (game) genre (e.g. racing, roleplaying, or first-person shooter), but by their concern with creating representations of the past" (Chapman, 2013, p.70). Quindi, indipendentemente dal genere del gioco, gli *historical game* sono quei giochi che si occupano di creare rappresentazione del passato. La definizione è stata poi ripresa tre anni dopo quando nel 2016 si è affermato che gli *historical game* sono "those games that in some way represent or relate to the past" (Chapman, 2016, p.7) e recentemente Dimitriy A. Belyaev e Ulyana P. Belyaeva (2022, p.54) hanno sostenuto che sono "the entire set of video games which reflect any historical elements that are part of the plot, gameplay or graphic design". Le definizioni proposte, però, espongono il ragionamento a dei

potenziali rischi. Come si è visto, infatti, queste per lo più afferiscono al videogioco mentre esistono diverse tipologie di gioco (gioco urbano, gioco da tavolo, gioco di ruolo etc). Fornire delle definizioni così estese, inoltre, conduce alla possibilità di considerare *historical game* anche giochi che intrattengono deboli legami con la storia¹. Come ha suggerito Robert Whitaker (2016) infatti, "most game development studios use history as mere window dressing". Quindi, con il fine di fornire delle coordinate essenziali per avvicinare gli *historical game* è necessario prima riflettere sui termini che compongono l'espressione, ovvero "historical" e "game".

Una demarcazione tra passato e storia è stata delineata da Keith Jenkins, il quale ha sostenuto che "The past has occurred. It has gone and can only be brought back again by historians in very different media [...] history is what historians make of it when they go to work" (Jenkins, 2003, p.8). La storia è quindi un prodotto dello storico che può essere diffuso attraverso diversi *media*.

Per quanto riguarda il termine "game", la lingua inglese differenzia il concetto di *play* da quello di *game*. Secondo il *Cambridge Dictionary*, infatti, "we use *play* [corsivo dell'originale] to talk about *doing* [corsivo nostro] sports, music and other leisure activities" mentre *game* "to talk about sports or other entertaining activities (Cambridge Dictionary, n.d.). Pertanto, *play* indica svolgere una determinata attività mentre *game* si riferisce all'attività in sé. Johan Huizinga, in *Homo Ludens*, ha chiarito alcune delle caratteristiche proprie del "play". Il gioco, quindi, è un'attività volontaria, e disinteressata, che si svolge "[with] a stepping out of "real" life into a temporary sphere of activity with a disposition all of its own" (Huizinga, Johan, 1955, p.8) dove vigono determinate regole e si perseguono obiettivi, con il fine di vincere la partita. Quindi, l'*historical game* è un prodotto culturale che utilizza la storia come parte delle sue componenti. Come si è accennato, però, sono diverse le tipologie di gioco attualmente esistenti (videogioco, gioco da tavolo, gioco urbano etc) e ognuna di queste presenta caratteristiche uniche. L'espressione *historical game* potrebbe, pertanto, essere intesa come un invito a considerare le caratteristiche di una tipologia di gioco e, a seguire, a valutare in quale misura la storia vi partecipi. A riguardo dei videogiochi, per esempio, Jeremiah McCall (2020; 2023) ha proposto l'*Historical Problem Space Framework*, un modello atto a comprendere "the design of those games holistically by exploring their dynamics, more specifically, the dynamic relationships between their components". Lo studioso ha quindi individuato molteplici componenti che vanno a formare un videogioco, ovvero: il *player agent*, un *virtual gameworld*, gli elementi (risorse, ostacoli, strumenti etc) che compongono il *gameworld* e, infine, le strategie, o il comportamento,

che il giocatore adotta per raggiungere i suoi obiettivi. Inoltre, in merito ai videogiochi e giochi da tavolo, recentemente è stato proposto un modello che può essere d'aiuto nel valutare come la storia entri all'interno di un *game*. Giorgio Uberti (2022, pp. 76-77) ha infatti parlato di uno schema a piramide composto da quattro gradoni che alla base vede l'ambientazione. Successivamente vi è il livello delle componenti, ovvero degli elementi materiali del gioco, ed infine quelli delle meccaniche e delle dinamiche. Le meccaniche sono state definite come "il veicolo che ti permette di giocare" mentre le dinamiche consentono di tramutare processi del mondo reale, attraverso il linguaggio del *game design*, all'interno del mondo ludico (Uberti, & Caselli, 2022, pp. 76-77). Altre tipologie di gioco, poi, sono il *wargame* (Affinati, n.d.) e il gioco di ruolo e in merito a quest'ultimo, recentemente, si è sottolineata l'importanza di studiare i regolamenti dei titoli, con il fine di comprendere come venga disseminata la storia attraverso l'esperienza ludica (De Marchi, Lorenzo, 2022; Hayes, Edmund, 2023). Riassumendo, ed uscendo dalle singole tipologie ludiche, è possibile affermare che la storia può entrare in un gioco attraverso diverse modalità. Tra queste, due delle principali sono l'ambientazione (che definisce il contesto) e le meccaniche. Si è infatti evidenziato che "la storicità va [...] esaminata e rintracciata più nel particolare di ogni singola azione di gioco che nelle *res gestae* in esso raccontate" (Pizzirusso, 2023, p. 185). Le meccaniche, infatti, consentono l'interazione (Cronkite, 2021, p. 45) e la progressione all'interno di un gioco. Jeremiah McCall (2019, p. 32), poi, in riferimento ai videogiochi e in particolare alle *conceptual simulation*² ha affermato che la storia viene trasmessa "through underlying rule sets and systems".

INSEGNARE STORIA CON I GIOCHI E LA DIDATTICA LUDICA

Il quadro tratteggiato fin qui dimostra (anche) quale profondità abbia ormai raggiunto la riflessione sul gioco come artefatto culturale e strumento di trasmissione del sapere anche nel campo della sfera umanistica, malgrado permangano tendenze (fortunatamente sempre più minoritarie) a considerare i prodotti ludici (e in particolare videoludici) come oggetti pericolosi per la morale, la società e la salute degli individui (Ortoleva, 2020).

Nel campo dei cosiddetti *historical games*, d'altronde, accanto a produzioni commerciali finalizzate unicamente all'intrattenimento (e per questo da approcciare con attenzione), se ne possono scovare altre che, con sempre maggiore frequenza, suscitano particolare interesse per le loro potenzialità didattiche e la loro capacità più o meno

intrinseca di far fare a studenti e studentesse un'esperienza raffinata e profonda (per quanto mediata) del passato, veicolando sia nozioni che competenze³.

Si può ad esempio imparare moltissimo sulla presa del potere del nazismo in Germania (e più in generale sui regimi totalitari e antidemocratici) attraverso *Through the Darkest of Times*⁴, splendido gioco indipendente che proietta il giocatore nella Berlino del 1933 e lo immerge completamente nella realtà storica di quel periodo, non disdegnando al contempo di affrontare temi socialmente ed eticamente rilevanti ancora oggi, quali il rispetto per le idee, le provenienze geografiche e gli orientamenti sessuali degli altri.

E si può assimilare molto su cosa significhi per un civile trovarsi in una città assediata e bombardata in un contesto bellico contemporaneo giocando a *This war of mine*⁵, videogioco dal quale più di recente è stata tratta anche una versione in gioco da tavolo. *This war of mine* è inoltre una fondamentale confutazione del principio secondo il quale il gioco debba essere divertente, intendendo con questa definizione la trasmissione di sensazioni piacevoli. Quando si gioca si possono sperimentare anche sensazioni fortemente negative, approfittando dell'ambiente protetto della simulazione ludica, e al contempo "divergere", essere trasferiti in un altrove differente dalla realtà, seguendo il flow⁶ - il flusso - nel quale il gioco stesso ci porta.

Un altro strumento decisamente interessante è poi la modalità *Discovery tour* introdotta negli ultimi capitoli della saga di *Assassin's Creed*⁷, che permette di esplorare lo scenario videoludico con obiettivi o missioni slegate alla trama e in qualche modo fini a loro stesse, ma consentendo ugualmente agli studenti di fare un'esperienza diretta del passato in modo attivo (Boschetti, Ditrani, & Guazzone, 2022, pp. 141-145).

Il gioco può però essere utile anche per far sperimentare in prima persona prospettive storiche differenti e poco canoniche. C'è un vizio di fondo che molti prodotti ludici tuttora condividono, ovvero conservare al loro interno la prospettiva di chi li ha creati. In un'industria schiacciata molto sulle catene produttive occidentali (alle quali al momento solo la realtà nipponica pare contrapporsi)⁸ questo conduce inevitabilmente a una sottorappresentazione (o a un'errata rappresentazione) di tutto quanto sia "altro" rispetto all'Europa o all'America del Nord. In prospettiva storica, questo si traduce in una costante sottovalutazione (quando non in una vera e propria omissione) delle politiche coloniali, della tratta degli schiavi, delle discriminazioni razziali. Ebbene, nel contesto ludico sono in aumento i giochi che provano a sovvertire questa prospettiva. Già nel 1999 *Age of empires II*⁹ (e la relativa espansione *The Conquerors*)¹⁰ permetteva di usare come popolazione giocabile sia i Mongoli, seguendo

le imprese di Gengis Khan, sia gli Aztechi durante la conquista da parte degli Spagnoli. I giochi analogici sono giunti in tempi più recenti a questo mutamento di sguardo, ma con risultati forse ancora più apprezzabili (si veda Daffonchio, 2022).

Può peraltro essere interessante stimolare in classe, specialmente per gli ordini di scuola superiori, analisi che interpretino il gioco come medium e come prodotto della contemporaneità, veicolo più o meno consapevole di messaggi e visioni insite nella società odierna (idee ma anche pregiudizi). Così ad esempio si potrebbe far notare come nella serie di giochi bellici *Call of Duty*¹¹ emerga una propaganda paramilitarista piuttosto tipica della società americana; o come in *Last Train Home*,¹² recente produzione austriaca sviluppata da un team ceco, traspaia senza troppi indugi la stessa narrazione anticomunista rintracciabile nel Museo del comunismo di Praga.

Questo breve excursus elude tuttavia un tema fondamentale: usare un videogioco nell'attività didattica curricolare è un'operazione parecchio complicata, quando non impossibile. Pur rimanendo il principale prodotto di consumo per chi è in età scolastica (e quindi un medium familiare e consueto per gli studenti e le studentesse), sono infatti richieste molte ore per portare a termine un gioco digitale. Da questo punto di vista, i giochi analogici hanno indubbiamente maggiore spendibilità e il loro livello di semplificazione e astrazione aggiunge chiavi di lettura interessanti nel lavoro didattico; e tuttavia in molti casi questi prodotti richiedono comunque del tempo non indifferente per essere spiegati, prima ancora che per essere giocati¹³. E il tempo, si sa, è una risorsa di cui i docenti di storia non dispongono in abbondanza¹⁴. Come ottimamente spiegato da Brusa (2022, pp. 65, 67-72, 75), ogni attività ludica deve tenere in massimo conto la sua sostenibilità e la sua rilevanza didattica. La sostenibilità si riferisce essenzialmente a un'analisi del rapporto costo-beneficio. Il gioco in classe dovrebbe durare da una a due ore, inclusa la fase di *debriefing* (si veda ancora Brusa, 2022, pp. 79-81), fondamentale per una riflessione consapevole sull'esperienza da parte degli studenti. È pertanto cruciale scegliere argomenti significativi su cui far ruotare le attività ludiche. Quantunque non sia più obbligatorio (e non da oggi) seguire rigidamente il cosiddetto "programma" (si parla di "indicazioni"), non si possono ugualmente dedicare due ore a un gioco su un evento o processo storico scarsamente rilevante.¹⁵

Da una simile consapevolezza potrebbero derivare scelte più facili e conservative da parte del docente, che potrebbe limitarsi a progettare attività didattiche solo apparentemente ludiche ma in realtà ludiformi (Visalberghi, 1958, p. 10). Con questo termine si intende qualcosa che sfrutta il linguaggio ludico per altri scopi

espliciti e non celati, quali ad esempio l'apprendimento. In altri termini, si può parlare di gamification (o, nei casi migliori, di serious games o edugames):¹⁶ la lezione si trasforma in un gioco, con obiettivi da raggiungere, ostacoli da superare e premi per chi ha successo. Anche se il gioco è ben progettato e coinvolgente, gli studenti percepiscono costantemente di svolgere un compito che sarà valutato. Rendere un'attività reale, come lo studio, più piacevole attraverso il gioco non garantisce necessariamente il successo; al massimo, può renderla un po' più leggera. In altri casi, sempre nel tentativo di ottimizzare il tempo a disposizione, l'insegnante potrebbe privilegiare un approccio ludico di tipo nozionistico, in cui il gioco diventa uno strumento per valutare la memorizzazione e la comprensione delle nozioni tramite quiz interattivi. Per quanto indubbiamente coinvolgente questo approccio pone pur sempre l'accento sulla memorizzazione e non sempre porta a una reale comprensione dei processi storici.

Per questo, malgrado le indubbe difficoltà sopra esplicitate, la proposta di un'attività didattica ludica o di un vero e proprio gioco strutturato dovrebbe privilegiare sempre esperienze immersive, in cui sia possibile fare un'esperienza totalizzante del passato attraverso l'esercizio libero della propria azione da parte di studenti e studentesse. Un gioco ben progettato può immergere gli studenti in esperienze pratiche e interattive, favorendo una comprensione più profonda dei processi storici, andando ben oltre la semplice memorizzazione di date e eventi (per approfondire si veda Pizzirusso, 2024). Per fare ciò si possono selezionare alcuni spezzoni significativi di videogioco (ma qui occorre investimento delle scuole in acquisto copie perché non si può pensare che sia l'insegnante a metterle a disposizione) o scegliere di utilizzare giochi da tavolo semplici nelle regole e brevi nella durata,¹⁷ come possono essere ad esempio i giochi dell'oca. O scegliere attività che si possono assimilare a visite guidate o gite scolastiche, come ad esempio gli *urban game*.

Negli *urban game* le città - o parti di esse - divengono tabelloni di gioco e il *gameplay* è solitamente orientato all'azione e allo spostamento da un luogo a un altro, attraverso la risoluzione di prove o pratiche di caccia al tesoro (Pizzirusso, Uberti, 2022). Quando gli elementi del *game*, però, coinvolgono il patrimonio storico di una città (e si parla allora di *urban game* storico), si possono avere interessanti ricadute didattiche. Si è notato, infatti, che gli *urban game* "have a huge potential to transform how we live cities and places, and how we experience the urban contexts" (De Luca, Bertolo, 2012) e in riferimento a *Milano45* uno degli autori, intervistato per HistoryLabMagazine, ha sottolineato che "l'*urban game* punta proprio a far comprendere che significato hanno determinati luoghi, anche quelli ormai muti, dove

non è presente un segno o una lapide" (Antonelli, 2023).

LA PROFEZIA DI ADOLFO VENTURI: UN URBAN GAME SULLA STORIA DI MODENA

Le potenzialità insite nell'urban game, qui soltanto accennate, lo hanno imposto sempre più negli ultimi anni come uno tra gli strumenti educativi più innovativi e interessanti a disposizione dei programmi didattici (Lemos, 2010).

Questa tipologia di giochi non solo stimola l'apprendimento attivo (Nijholt, 2017), ma permette anche di esplorare la storia locale in modo coinvolgente (McGonigal, 2011).

Uno degli esempi più recenti e di successo è "La profezia di Adolfo Venturi", un *urban game* progettato nel 2023 per gli studenti dell'Istituto di Istruzione superiore Adolfo Venturi¹⁸ di Modena e pensato per accogliere i nuovi alunni all'inizio dell'anno scolastico. Un lavoro di squadra che ha coinvolto diverse figure professionali: esperti di storia urbana, *public historian* e *game designer*.

Il primo passo fondamentale nella creazione di "La profezia di Adolfo Venturi" è stato condotto da uno storico esperto di Modena, che ha eseguito una ricerca approfondita sulla città. Questa ricerca ha riguardato tutte le epoche principali della storia modenese, dalla fondazione romana fino ai giorni nostri. L'obiettivo era di identificare eventi chiave, figure storiche importanti e narrazioni che potessero essere integrate nel gioco. Fonti primarie come documenti d'archivio, cronache locali e opere di storici locali (Lavini, 2015) sono state fondamentali per garantire l'accuratezza e la profondità storica del gioco.

La storia modenese si è rivelata adatta allo scopo da perseguire grazie alla ricchezza di documentazione scritta da un lato e di tracce storiche ancora ben visibili nel tessuto urbano dall'altro, distribuite tra edifici, piazze, abitazioni, monumenti. Tale stratificazione ha donato una componente di dinamicità al gioco e la capacità di fornire un quadro esauriente di narrazioni legate ad epoche diverse, come già ricordato. Una particolare ricchezza è venuta dalla tradizione araldica di Modena; questa disciplina, ascrivibile a un vero e proprio linguaggio, studia gli stemmi e li descrive secondo regole e termini precisi. L'araldica fornisce una grande vivacità di immagini e parole che raccontano in maniera univoca le storie di molti comuni italiani attraverso le fogge, i colori, le immagini grafiche e le parti verbali che accompagnano gli scudi delle varie città.

Lo stemma di un Comune:

racchiude un profondo significato storico e simbolico, testimoniando in modo diretto il filo che collega, attraverso i secoli, l'identità civica. La storia fa da sfondo a quella che potrebbe sembrare una semplice operazione formale e di carattere estetico: la definizione precisa dello stemma della città trova ragione nelle lunghe ricerche effettuate per risalire alle origini dei simboli identitari della comunità (Pighi, 2009, p.3).

Nel caso specifico di Modena,

l'azzurro e l'oro, la croce azzurra in campo d'oro, oggi il giallo e il blu, adottati come stemma fin dal XII secolo seguendo l'esempio delle città che presero parte alla Lega Lombarda, hanno colorato la storia della città e del territorio costruendone una sorta di carta d'identità cromatica di origine antichissima. I colori si sono via via arricchiti nei secoli di nuovi simboli, in particolare delle Trivelle e del motto Avia Pervia (Borsari, 2009, p.5).

A questo importante simbolo cittadino, si affiancano molte altre immagini araldiche legate a Modena; una galleria di scudi preziosa dal punto di vista grafico, artistico e storico è da rintracciare nel volume chiamato "Libro d'oro della Comunità" custodito all'interno dell'Archivio Storico del Comune di Modena e che racchiude un catalogo di stemmi dipinti a mano delle più rilevanti famiglie cittadine. Queste immagini hanno una specificità; sono definite "armi parlanti" poiché mostrano nella loro composizione oggetti, animali, persone o attributi che alludono in modo esplicito al cognome della famiglia cui si riferiscono.

Tali riferimenti araldici sono stati il punto di partenza per la costruzione di alcune tappe del gioco, poiché la città preserva collegamenti tra gli scudi trovati nei documenti e quelli ancora presenti su edifici e palazzi di Modena.

Anche la varietà di memoriali riguardanti la famiglia nobiliare modenese più nota, gli Estensi, duchi e padroni della città per secoli, è stata una risorsa documentale importante e proficua. Gli Estensi hanno infatti dato notevoli contributi all'evoluzione e alla trasformazione di Modena sotto vari punti di vista: urbanistico, architettonico, araldico e storico in genere. Basti ricordare la costruzione del Palazzo Ducale, o dell'ex Albergo dei Poveri, ora Palazzo dei Musei, che hanno disegnato a partire dalla metà del 1600 il centro storico, decretandone l'aspetto ricco di sculture, giardini e collezioni archeologiche come i lapidari.

Alcune delle informazioni ricercate per la progettazione del gioco si trovano nelle

cronache cittadine, presenti nell'Archivio Storico del Comune di Modena e organizzate in numerosi volumi e capaci di raccontare dettagliatamente, giorno per giorno, avvenimenti rilevanti e cambiamenti della città nel corso dei secoli. Altra fonte preziosa, per quanto riguarda il periodo medievale, è stata individuata nella storia dell'attuale sito Unesco di Modena, che comprende il Duomo, fondato nel 1099, la torre Ghirlandina e Piazza Grande, con il suo Palazzo Comunale. Il Duomo, con la varietà dei materiali lapidei (provenienti dalla *Mutina* romana) di cui è composto, insieme all'apparato architettonico romanico, ha permesso di comparare tra loro epoche diverse nella ricerca di informazioni originali e utili per il *game designer* che ha inserito le nozioni storiche nell'esperienza ludica. Per quanto riguarda la storia più recente, infine, ci si è concentrati su alcune tematiche e personaggi legati al XIX secolo, in particolare le vicende di Ciro Menotti nei moti risorgimentali del 1830-31 e la figura di Luigi Carlo Farini, politico, storico, patriota e statista che aveva ricoperto anche il delicato incarico di Dittatore dell'Emilia.

Parallelamente alla ricerca storica l'esperto di storia urbana ha condotto uno studio topografico dettagliato della città. Questo ha incluso l'individuazione e l'analisi di simboli e segni, spesso sconosciuti anche agli abitanti, lasciati dalle varie epoche che si sono succedute, come lapidi, stemmi e fonti iconografiche. Questa ricerca ha permesso di mappare un possibile percorso urbano che non solo fosse storicamente significativo ma anche pratico e coerente per i giocatori chiamati a spostarsi dal loro Istituto a un punto concordato in cui terminare l'esperienza ludica.

Le evidenze storiche e urbane raccolte dall'esperto di storia urbana sono state poi consegnate a un *public historian*¹⁹. Questo professionista ha avuto il compito cruciale di selezionare la mole di materiale e costruire una narrazione fantastica ma profondamente radicata nella storia reale. Il *public historian* ha creato una storia avvincente nella quale si intrecciano fatti storici con elementi narrativi immaginativi, rendendo il gioco non solo educativo ma anche avvincente. Il personaggio di Adolfo Venturi (1856-1941), famoso storico dell'arte modenese e simbolo della scuola per la quale l'*urban game* è stato progettato, è stato scelto come pretesto narrativo attorno a cui costruire la trama del gioco che affonda fino all'epoca di San Geminiano (IV secolo). La fase finale ha visto l'interazione tra il *public historian* e un *game designer*. Il *game designer* ha lavorato per costruire l'*urban game* in modo che fosse accessibile e coinvolgente per gli studenti delle scuole superiori. Questo ha richiesto la creazione di un percorso urbano coerente, che evitasse lunghe distanze tra i punti di interesse, e una progressione cronologica degli eventi storici coerente con la trama. Il *game designer* ha

inoltre progettato enigmi e indovinelli di difficoltà crescente, adeguati al *target* di età, assicurandosi che ogni sfida fosse non solo divertente ma anche istruttiva. Per quanto ogni figura coinvolta nella progettazione e realizzazione del gioco abbia apportato competenze uniche e indispensabili per la realizzazione del progetto, il ruolo cruciale è stato svolto dal *public historian* che è stato un fondamentale ponte tra professioni e un *problem solver* capace di garantire che la narrazione fosse coerente, verosimile e in grado di trasmettere elementi di storia che potessero essere utilizzati nel programma scolastico.

GAMIFICATION VS. LUDIFICATION E IL CASO DELLA PROFEZIA DI ADOLFO VENTURI

Prima di addentrarci nell'analisi di come gli elementi elaborati dal *public historian* sono stati effettivamente tradotti in linguaggio di gioco dal *game designer* vorremmo proporre una riflessione sui temi della *gamification* e della *ludification*, solo apparentemente identici o intercambiabili (Fuchs, 2014). Come già accennato nel paragrafo dedicato agli approcci possibili alla (e della) didattica ludica, la *gamification* consiste nell'applicazione di dinamiche di gioco a processi reali, con l'obiettivo di raggiungere risultati concreti come l'aumento della produttività, l'*engagement* dei dipendenti o il miglioramento dell'esperienza cliente (Reiners & Wood, 2015). Ad esempio, un'azienda potrebbe utilizzare sistemi di punteggio, *badge* e *leaderboards* per incentivare i dipendenti a completare le loro attività in modo più efficiente. D'altra parte, il termine *ludification* si riferisce all'uso di elementi ludici, non tanto per raggiungere un obiettivo pratico specifico, quanto per facilitare l'acquisizione di nozioni didattiche o per arricchire l'esperienza narrativa (Kapp, 2012). La *ludification*, in sintesi, trasforma elementi e dinamiche afferenti a una narrazione in un gioco, in cui l'aspetto educativo riveste una sua importanza e il divertimento, inteso come uno stato di sospensione, diventa il mezzo per apprendere (Frissen, ed al., 2015). Attraverso la *ludification*, quindi, ci si avvicina molto a quelle proficue esperienze immersive a cui si faceva cenno nella parte finale del paragrafo dedicato specificamente alla didattica ludica.

"La Profezia di Venturi" rientra a pieno in questa fattispecie, perché si tratta di un *urban game* concepito per far immergere i partecipanti nella storia di Modena, utilizzando la *ludification* per facilitare l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti stessi. Questo progetto non mira a risolvere un problema scolastico ma a creare

un'esperienza didattica attraverso un gioco coinvolgente e narrativamente ricco, educativo ma al contempo avvincente.

Le squadre partecipanti al gioco non sono state semplicemente numerate, ma a ciascuna è stato assegnato il nome di personaggi storici di Modena coinvolti nella trama della profezia. Ad esempio, invece di "Squadra 1" o "Squadra 2", le formazioni sono state denominate "Squadra Borso d'Este", "Squadra Francesco Maria Molza", e così via. Questo non ha solo conferito un'identità storica e narrativa alle squadre, ma ha anche aiutato i partecipanti a familiarizzare con figure storiche locali, stimolando la curiosità e la ricerca autonoma. Un elemento cruciale per mantenere alto l'interesse e il coinvolgimento nel gioco è stato il sistema dei feedback. I punti guadagnati durante le attività di gioco sono stati trasformati nell'ottenimento di "Croci di San Geminiano". San Geminiano (Sorrentino, Gabriele, 2022) patrono di Modena, è un personaggio reale vissuto nel IV secolo di grande rilevanza storica e culturale per la città. Attraverso questo sistema, ogni successo nel gioco non solo permette l'avanzamento delle squadre nella classifica, ma le avvicina simbolicamente a una precisa epoca storica, arricchendo il senso di connessione dei partecipanti con la storia locale.

Un ulteriore elemento di *game design* è stato l'uso di chiavi fisiche come oggetti di gioco. Queste chiavi dovevano essere utilizzate per "aprire le porte del tempo", permettendo ai giocatori di viaggiare simbolicamente attraverso i secoli della storia di Modena. Questo elemento è diventato elemento teatrale che ha aggiunto una dimensione tangibile e immersiva all'esperienza, rendendo la narrazione storica più vivida e memorabile per i partecipanti.

L'obiettivo finale di "La Profezia di Venturi" era creare un'esperienza coinvolgente che facilitasse l'apprendimento della storia di Modena. Attraverso l'uso sapiente della *ludification*, il gioco ha offerto un modo nuovo e dinamico per esplorare la storia della città attraverso la voce dei suoi protagonisti. Gli studenti, partecipando attivamente e immersi nella narrazione, hanno potuto apprendere in maniera divertente e interattiva, superando il tradizionale approccio didattico spesso percepito come passivo e noioso. "La Profezia di Venturi" dimostra come la *ludification* possa essere un potente strumento educativo, capace di trasformare la storia in un'avventura interattiva e coinvolgente. Utilizzando elementi storici e culturali della città di Modena, il gioco ha creato un ponte tra passato e presente, rendendo la conoscenza storica accessibile e affascinante per i partecipanti.

Questo approccio può essere applicato a molte altre realtà educative, promuovendo un modo nuovo e stimolante di apprendere.

LA PROFEZIA DI ADOLFO VENTURI E L'ESPERIENZA SUL CAMPO: ORGANIZZAZIONE E PROCESSI

I criteri che hanno guidato il lavoro nelle fasi di creazione del gioco sono stati adottati anche nella sua realizzazione pratica, che ha visto il coinvolgimento di un'altra figura: il mediatore didattico, incaricato di "tradurre" in azioni e processi educativi tutte le componenti del gioco citate precedentemente e di entrata direttamente in relazione con i partecipanti all'urban game. Questo ha implicato mettere in campo competenze e capacità che sono solo in parte quelle dell'educatore e che a questo importante ruolo devono associare una conoscenza sia delle nozioni storiche, sia delle modalità più efficaci di trasmissione del sapere.

Nel caso de "La profezia di Adolfo Venturi", il mediatore didattico ha poi dovuto tener conto del ruolo cruciale della narrazione, seguendo i precetti di Jerome Bruner (uno dei più famosi e autorevoli psicologi che si sono occupati di processi cognitivi dell'educazione, secondo il quale essa è uno dei meccanismi psicologici più importanti poiché l'essere umano avrebbe fin dall'infanzia un'attitudine a organizzare l'esperienza in forma narrativa).

La narrazione è stata quindi usata come strumento di comunicazione con il fruitore dell'esperienza (in questo caso gli studenti di un istituto superiore) sia come attività ludica che cognitiva, per lo sviluppo dell'autonomia e il rispetto delle regole, ma anche come meccanismo di innesco dell'"avventura ludica". Altro aspetto cruciale, in termini di didattica e competenze, è poi quello di favorire le relazioni costruttive. L'esigenza di mettere l'accento su questo aspetto, sul saper svolgere insieme un compito, aiutandosi e confrontandosi, è stata sempre presente e ha portato a costruire l'esperienza in modo che questa interazione fosse favorita e quasi imprescindibile nella risoluzione degli enigmi per poter arrivare a vincere la sfida.

Il ruolo assunto dal mediatore didattico ha dunque tenuto conto di tutti questi aspetti, ma non solo: egli si è inserito attivamente nel gioco, interpretando il narratore che conosce la trama ed è in simbiosi con essa, come individuo che "riceve" dalla storia la missione da portare a termine, grazie alle sue specifiche competenze e alla voglia di mettersi in gioco dei partecipanti/gruppi classe. Tale ruolo si è rivelato cruciale nello sviluppo del gioco poiché ha permesso di mantenere i giocatori nel *flow* al quale si accennava nei paragrafi precedenti, ossia l'unione efficace di immersione nell'attività e focalizzazione sull'obiettivo dato.

Allo stesso tempo, il mediatore didattico si è attenuto al ruolo di guida anche fungendo da supporto tecnico e d'aiuto per ogni dubbio o domanda emersa nella pratica ludica urbana.

Come già ricordato in precedenza, alle classi sono poi stati forniti e lasciati in dotazione i materiali usati e strumenti per approfondire l'esperienza ludica vissuta e rielaborare in classe processi e contenuti nell'attività di debriefing. È questa una fase che non deve mai essere tralasciata in ogni tipo di attività didattica ludica, poiché permette di ricordare l'esperienza, decostruendola e ricostruendola in maniera personalizzata e "creativa", intendendo con questo termine proprio la creazione di nuova conoscenza a partire da ciò che si è fatto, sia fisicamente, muovendosi nella città con uno scopo, sia a livello cognitivo, cercando di mettere insieme i pezzi di un grande "puzzle" storico.

Non a caso, tra i *feedback* avuti rispetto a come "La profezia di Adolfo Venturi" è stato accolto dagli studenti e dalle studentesse, uno dei più positivi ha riguardato proprio la tipologia di gioco, la modalità *urban*, capace di far muovere i partecipanti attraverso vie, piazze, monumenti percependo la città da un punto di vista diverso, spezzando le consuete traiettorie e proponendo una didattica differente dalla norma.

L'urban game infatti:

rientra tra i *location-based games*, ossia giochi nei quali l'esperienza di gioco si estende al mondo reale; è un gioco per più partecipanti (*multiplayer*) giocato in un ambiente urbano e che, tramite l'utilizzo di diversi dispositivi mobili, può evolvere in un gioco basato sulla geolocalizzazione, nel quale gli eventi accadono in base alla posizione del giocatore nello spazio urbano (Lotti & Lusuardi, 2018).

L'uso della tecnologia è stato parte integrante del gioco, poiché gli studenti hanno avuto la possibilità di consultare liberamente il web con i propri *smartphone* per reperire informazioni riguardanti gli enigmi. In alcune tappe, inoltre, sono stati forniti *QR code* contenenti file e parti di narrazione legate agli enigmi stessi. Al di là del mero espediente tecnico, la commistione di indizi analogici e digitali ha permesso di attivare differenti competenze da parte delle squadre e di incentivare la ricerca di diverse modalità di avanzamento del gioco, portando ciascuna squadra a ottimizzare i tempi per "conquistare" ogni tappa prima degli avversari.

Esplorare lo spazio sotto la spinta di un indovinello, portare i partecipanti a reperire informazioni storiche su personaggi o luoghi di Modena dei quali non erano a conoscenza, ha stimolato inoltre le loro capacità di *problem solving*, che si è manifestata attraverso una grande varietà di espedienti attraverso i quali è stata conseguita la

risoluzione degli enigmi. Di fatto, si può affermare che ogni squadra abbia “personalizzato” la propria ricerca urbana e affinato il proprio metodo di gioco in maniera spontanea e non imposta.

Gli urban games, e i giochi in generale, hanno dunque

il grande vantaggio di poter coinvolgere molte persone, di età e interessi diversi, tra cui anche i giovani e gli studenti, usando gli stimoli della sfida e della naturale competizione. In un gioco, infatti, i partecipanti devono poter vincere e, soprattutto, quando si pone loro davanti un ostacolo, devono avere una reale possibilità di superarlo, altrimenti il gioco non funziona, diventa una recita a copione che snatura l’esperienza ludica. Inoltre, la sfida assume ancora più valore se si permette di realizzarla in modo personale (Lotti & Lusuardi, 2018).

Tutti questi elementi, analizzati alla luce dell’esperienza pratica di gioco de “La profezia di Adolfo Venturi”, confermano la tesi secondo la quale il gioco è un efficace strumento per imparare facendo (learning by doing) e come “attrezzo” indispensabile per un’apertura relazionale. Questo era per altro uno degli obiettivi preposti nella realizzazione dell’attività.

CONCLUSIONI

La riflessione qui proposta ha inteso sottolineare quanto il gioco possa costituire una innovativa pratica di didattica operativa, capace di stimolare sia l’apprendimento nozionistico che l’acquisizione di competenze. Naturalmente le modalità e gli approcci possono essere tra loro assai diversi. Non va tuttavia taciuto anche quali possano essere i potenziali rischi. Come sottolineato, tra gli altri, da Caselli (2022) le simulazioni ludiche possono infatti generare visioni distorte del passato, creando immaginari fuorvianti in grado di propagarsi con grande rapidità e di attecchire con grande persistenza.

Il caso studio scelto in questo contributo, “La profezia di Adolfo Venturi”, rappresenta però un esempio virtuoso e particolare innanzitutto perché progettato fin dal principio con scopi educativi (pur senza scadere nel ludiforme e nella gamification) e per essere in grado di coniugare diverse esigenze didattiche. Tra queste, sembrano da sottolineare da un lato la scoperta del territorio e dall’altra la costruzione collettiva del sapere, in questo caso storico (che è per altro un cardine della Public History).

Sempre citando Bruner,

C'è un ulteriore passo da compiere, che ci porta a toccare uno degli aspetti più profondi della conoscenza umana. Se nessun membro del gruppo "sa" la risposta, dove si può andare a "scovarla"? È il balzo che porta a concepire la cultura come un magazzino, come un deposito di attrezzi o qualcosa di simile. Esistono cose note a tutti gli individui (più di quante essi stessi sappiano); più cose ancora possono essere scoperte tramite una discussione all'interno del gruppo; e molte più ancora sono immagazzinate in qualche altro posto - nella "cultura", per esempio nella testa delle persone più colte, nei manuali, nei libri, nelle mappe e così via. (Bruner, 1997, pp. 64-65).

E così anche un gioco ben costruito può diventare una "cassetta degli attrezzi" culturale con uno scopo preciso ed efficace per tanti.

BIBLIOGRAFIA

- Affinati, R. (n.d.), Il Wargame storico. Guida ai giochi di guerra. https://www.academia.edu/30688641/IL_WARGAME_STORICO.
- Alonge, G. (2024). *Studiare i giochi*. Il Mulino.
- Antonelli, E. (2023). Urban Games. Quando la città insegna. *HistoryLabMagazine*. <https://hl.museostorico.it/historylabmagazine/uncategorized/urban-games-quando-la-citta-insegna/>
- Arjoranta, J. (2019). How to Define Games and Why We Need to. *The Computer Games Journal*, 8, pp. 109-120.
- Belyaev, D. A., & Belyaeva, U.P. (2022). Historical Video Games in the Context of Public History: Strategies for Reconstruction, Deconstruction and Politization of History. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 1, pp. 51-70. cit., p. 54.
- Borsari, A. (2009). Prefazione. In E. Tavilla & C. Malagoli, *L'azzurro e l'oro: lo stemma e il gonfalone della città di Modena, Quaderni dell'Archivio Storico*. Nuovagrafica.
- Boschetti, L., Ditrani, S., & Guazzone, R. (2022). *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*. Carocci.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Brusa, A. (2022). *Giochi per imparare la storia*. Carocci.
- Cambridge Dictionary (n.d.), *Play or Game?*, https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/play-or-game#google_vignette

- Caselli S. (2022). *La storia in gioco. Prospettive e limiti del racconto storico in forma ludica*.
Biblion.
- Chapman, A. (2013). Affording History: Civilization and the Ecological Approach. In
Kapell, Matthew Wilhelm & B.R. Elliott, Andrew (Cur.), *Playing with the Past*.
Digital Games and The Simulation of History (pp. 63-73). Bloomsbury.
- Chapman, A., Foka, A., & Westin, J. (2016). Introduction: what is historical game
studies. *Rethinking History*, 21 (3), pp. 358-371.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cronkite, M.S.H. (2021). "Divided Kingdom 561" A Case Study: Communicating Historical
Narratives Through Board Games. Carleton University.
- Daffonchio C. (2022). The Great Game. Rappresentare l'espansione coloniale europea
attraverso i giochi da tavolo. *Farestoria*, 4 (1). pp. 17-36.
- De Luca, V., & Bertolo, M. (2012). Urban Games to Design the Augmented City. *Journal
for Computer Game Culture*, 6 (1). pp. 71-83.
- De Marchi, L. (2022). Tra Dadi e mondi. Contatti tra i giochi di ruolo e la storia.
Farestoria, 4 (1), pp. 107-112.
- European War, (n.d), Field Artillery, https://european-war-6.fandom.com/wiki/Field_Artillery
- European War, (n.d), Armoured Car, https://european-war-6.fandom.com/wiki/Armoured_Car
- European War, (n.d),
- Ferri, G., & Coppock, P. J. (2013). Serious Urban Games. From play in the city to play
for the city. In *Media and the City: Urbanism, Technology and Communication*.
Cambridge Scholars Publisher.
- Frissen, V., Lammes, S., De Lange, M., De Mul, G., & Raessens, J. (2015) Homo ludens
2.0: Play, media, and identity. In *Playful Identities: The Ludification of Digital Media
Cultures*. MediaMatters, Amsterdam University Press.
- Fuchs, M. (2014). *Rethinking Gamification*.
- Hayes, E. (2023). Decision-Making in "Dice on the Nile": Research History as Genre.
Historical Games Network.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens. A study of the play element in culture*. The Bacon Press.
- Jenkins, K. (2003). *Re-Thinking History*. Routledge.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and
Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Lavini, C. (2015). *Quando le pietre raccontano*. Athena audiovisuals.

- Lemos, A. (2010). *Giochi mobili locativi: Cybercultura, spazio urbano e media locativi*. Rivista USP.
- Lotti, S. & Lusuardi, C. (2018). Echi resistenti. Urban game della Liberazione. *Novecento.org*, 10, agosto 2018. DOI: [10.12977/nov260](https://doi.org/10.12977/nov260)
- McCall, J. (2019). Playing with the past: history and video games (and why it might matter). *Journal of Geek Studies*, 6 (1), pp. 29-48.
- McCall, J. (2020). The Historical Problem Space Framework: Games as a Historical Medium. *Game Studies*, 20 (3).
- McCall, J. (2023). Gamesworld Space and Action-Choices in Historical Games (HPS framework). *Gaming the Past*.
- McGonigal, J. (2011). *Realty is broken. Why games make us better and how they can change the world*. The Penguin Press.
- Nijholt, A. (2017). *Playable Cities: The City as a Digital Playground*. Springer.
- Ortoleva, P. (2020). Prefazione. In Carbone, M. B., Fassone R. (cur.), *Il videogioco in Italia. Storie, rappresentazioni, contesti*. Milano: Mimesis, pp. 11-19.
- Pizzirusso, I. (2023), Il videogioco in Italia. Riflessioni e sollecitazioni tra studi interdisciplinari e Public History. *Italia Contemporanea*, 303.
- Pizzirusso, I. (2024). Giocare (con) la storia d'Europa: costruire un gioco di ruolo in classe. *Novecento.org*, 21. DOI: [10.52056/9791254696965/23](https://doi.org/10.52056/9791254696965/23)
- Pizzirusso, I., & Uberti, G. (2022). L'Urban Game prima e durante la pandemia: il caso di Milano45. *Novecento.org*, 18. DOI: [10.52056/9791254693162/17](https://doi.org/10.52056/9791254693162/17)
- Pighi, G. (2009). Prefazione. In E. Tavilla & C. Malagoli, *L'azzurro e l'oro: lo stemma e il gonfalone della città di Modena, Quaderni dell'Archivio Storico*. Nuovagrafica.
- Reiners, T., & Wood, L. (2015). *Gamification in Education and Business*. Springer.
- Sorrentino, Gabriele (2022). *San Geminiano vescovo e protettore*, Edizioni Terra e Identità.
- Uberti, G., & Caselli, S. (2022), Mille e uno...modi di giocare (con) la storia. *Farestoria*, 4 (1), pp. 75-81.
- Visalberghi A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Taylor.
- Whitaker, R. (2016). Backward Compatible: Gamers as a public history audience. In AA.VV. *Perspectives on History*. n. 54.

¹ Si segnala, ad esempio, il caso del gioco *European War 6*. Il titolo è uno strategico a turni - dove è possibile guidare le maggiori potenze dell'epoca - ambientato nel corso delle guerre napoleoniche. Il gioco, però, consente di reclutare macchine e mezzi che non afferiscono al periodo storico, come l'*Armoured Car* e la *Field Artillery*. Si veda: https://european-war-6.fandom.com/wiki/Field_Artillery e https://european-war-6.fandom.com/wiki/Armoured_Car.

² Le *conceptual simulation* sono quelle simulazioni videoludiche che hanno lo scopo di rappresentare processi avvenuti nella storia.

³ La didattica per competenze è un approccio educativo che focalizza l'insegnamento e l'apprendimento sullo sviluppo di competenze specifiche, ovvero l'insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che gli studenti devono acquisire per affrontare situazioni reali e complesse. Questo metodo punta a preparare gli studenti non solo a conoscere e memorizzare informazioni, ma a saperle applicare in contesti pratici, favorendo così un apprendimento più significativo e duraturo.

⁴ *Through the Darkest of Times*, Handy Games, 2020.

⁵ *This war of mine*, 11bit studios, 2014.

⁶ In psicologia, il flusso (in inglese *flow*), o esperienza ottimale è una condizione caratterizzata da un totale coinvolgimento dell'individuo: focalizzazione sull'obiettivo, motivazione intrinseca, positività e gratificazione nello svolgimento di un particolare compito. Il concetto fu introdotto nel 1975 dallo psicologo Mihály Csíkszentmihályi nella sua teoria del flusso e ripreso più compiutamente dallo stesso Csíkszentmihályi, nel 1990.

⁷ Il primo capitolo della saga è *Assassin's Creed*, Ubisoft, 2007. Al momento sono stati pubblicati in totale 14 capitoli e 6 spin-off. La modalità *Discovery tour*, dichiaratamente rivolta ai docenti, è stata introdotta a partire da *Assassin's Creed: Origins*, Ubisoft, 2017.

⁸ Ma con una aspirazione "occidentale" ben percepibile in tutti i prodotti mediatici del paese del Sol levante, dove - ad esempio - anche le fattezze dei personaggi sono assai poco rappresentative della società giapponese.

⁹ *Age of Empires II: The Age of Kings*, Ensemble studios, 1999.

¹⁰ *Age of Empires II: The Conquerors*, Ensemble studios, 2000.

¹¹ Il primo capitolo della saga è *Call of duty*, Activision, 2003. Al momento sono stati pubblicati in totale 23 capitoli più 12 spin-off.

¹² *Last train home*, Ashborne games, 2023.

¹³ Il videogioco aggira questo ostacolo immergendo immediatamente il giocatore nelle sue dinamiche e facendole assimilare tramite tutorial che spiegano il funzionamento dell'esperienza ludica durante le prime fasi di gioco.

¹⁴ Tempo che viene poi ulteriormente ridotto da altre esigenze, come ad esempio l'insegnamento dell'educazione civica

¹⁵ D'altro canto questo vale anche per le lezioni frontali: tutto non si può insegnare e vanno fatte delle scelte a prescindere su cosa tralasciare e cosa approfondire.

¹⁶ I serious games sono simulazioni interattive della realtà, giochi cognitivi che bilanciano divertimento e apprendimento.

¹⁷ *Ta-Pum*, Fabien Riffaud e Juan Rodriguez, 2015.

¹⁸ Adolfo Venturi, nato a Modena il 4 settembre 1856, è una figura centrale nella storia dell'arte del nostro Paese, riconosciuto come il fondatore della disciplina storico-artistica a livello universitario in Italia. La sua carriera è caratterizzata da un forte legame con la sua città natale e un impatto significativo nel panorama artistico nazionale. Venturi proveniva da una famiglia di artisti; suo padre, Gaetano Venturi, era un decoratore e stuccatore. Fin da giovane, Adolfo si distinse per il suo talento, vincendo premi già durante la sua formazione all'Accademia Atestina di Belle Arti di Modena. Nel 1878, dopo aver pubblicato "Le belle arti a Modena: osservazioni critiche", vinse il concorso per ispettore della Galleria dell'Istituto di Belle Arti di Modena. Durante questo periodo, Venturi si dedicò alla riorganizzazione della Galleria Estense, un compito che avrebbe segnato l'inizio della sua carriera in questo settore. Nel 1888, Venturi si trasferì a Roma per lavorare al Ministero dell'Istruzione. Qui contribuì in modo significativo alla catalogazione delle opere d'arte italiane e propose l'istituzione di cattedre di storia dell'arte nelle università, un'iniziativa che avrebbe avuto un impatto duraturo sulla formazione accademica in questo campo. La sua opera principale, "Storia dell'arte italiana", pubblicata tra il 1901 e il 1940 in undici volumi, è considerata un capolavoro e rimane un riferimento fondamentale per lo

studio della storia dell'arte in Italia. L'influenza di Venturi si estende anche all'ambito culturale modenese. La sua figura è commemorata dall'Istituto d'Arte di Modena, intitolato a lui. Questo istituto ha continuato a promuovere l'arte e la cultura nella regione, mantenendo vive le tradizioni locali legate a tali ambiti. Il gioco urbano "La profezia di Venturi" ne è un esempio poiché la sua figura è stata scelta quale protagonista proprio a partire dall'intitolazione dell'Istituto alla sua memoria.

¹⁹ <https://aiph.hypotheses.org/3193>