

L'immaginario storico promosso dai videogiochi: un'opportunità in chiave didattica

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Ricercatore di Storia della Pedagogia – Università degli Studi "A. Moro" di Bari

Corresponding Author: domenico.elia@uniba.it

Abstract. The paper aims at discussing how historical knowledge is transmitted in the videogame series "Age of Empires". Charsky&Mims (2008) suggested that students, at the end of the videogame activity, compare the information gathered with that provided by historical accounts to discover hidden game mechanics. The author argues that, in a perspective of history education through game-based learning (Delgado-Algarra 2020) "Age of Empires" enables the gamer to discover the past in a relatively short time, moving around easily (Brusa, 2022, 75).

Keywords. Age of Empires – History – Videogame – History Education - Imaginary

1. Introduzione: un immaginario formativo collettivo

Nel 2004 Fulvio De Giorgi curò un interessante contributo che sollevava diversi suggerimenti euristici per lumeggiare la storia dell'educazione in chiave storico-culturale, intesa dunque come "la storia della mentalità, dei comportamenti, dei costumi, dei simboli, dei modelli, dei miti, che hanno avuto, nei rapporti intergenerazionali, una dimensione formativa: storia, in altri termini, delle diverse valenze educative – dirette ma più spesso indirette – e dei differenti effetti di "costruzione" della personalità connessi ai processi culturali, nazionali e transnazionali, in particolare in età contemporanea"¹.

All'interno delle fonti che alimenterebbero questo immaginario collettivo delle infanzie e delle adolescenze europee, tuttavia, non è stato menzionato l'apparato videoludico. Si tratta, al contrario – come si cercherà di dimostrare in questo contributo – di un formidabile generatore di immaginario, capace, sin dai suoi esordi sul mercato negli anni Settanta del Novecento², di influenzare profondamente una generazione cresciuta con le console e i videogames prodotti principalmente in ambito statunitense e giapponese. Personaggi come *Super Mario-Bros*³, ad esempio, sono entrati a far parte dell'immaginario collettivo mondiale, trasformandosi in icone multimediali destinate a svolgere un ruolo attivo anche in una dimensione intergenerazionale.

¹ D. Julia, L. Pazzaglia, C. Betti, G. Tognon, *La storia dell'educazione come storia culturale. Interventi a cura di Fulvio De Giorgi*, in "Contemporanea", 2, 2004, p. 263.

² Cfr. D. Aamoth, C. Protin, *The History of Video Game Consoles: Part One*, in "Time", 19 dicembre 2013, <http://techland.time.com/2013/12/19/the-history-of-video-game-consoles>, ultima consultazione 18 gennaio 2024.

³ Cfr. A. Babich, *I mondi di Super Mario. Azioni. Interazioni. Esplorazioni*, Milano, Unicopli, 2004.

Molto più interessanti, tuttavia, sotto la lente di un approccio storico-educativo, risultano essere le suggestioni derivate dallo studio dell'immaginario videoludico del passato. L'obiettivo del contributo, dunque, è quello di approfondire le modalità di trasmissione delle nozioni storiche, responsabili della creazione di un immaginario connesso allo sviluppo delle civiltà europee ed extra continentali, operate dalla serie di *Age of Empires*. Essa appartiene alla tipologia dei videogiochi storici e strategici in tempo reale⁴ – che permettono al giocatore di iniziare lo svolgimento ludico in un momento preciso della storia umana e di subirne le conseguenze⁵ – ed è stata prodotta dalla Microsoft Ensemble Studios a partire dal 1997, divenendo un *franchising* di successo nel 1999 con l'edizione intitolata *Age of Empires II*.

Nella prima versione del prodotto, ambientato in un'epoca compresa tra la preistoria umana e lo sviluppo delle civiltà nell'evo antico, il giocatore poteva scegliere una tribù dalla quale iniziare per condurla verso lo sviluppo tecnologico tramite la raccolta di materie prime, gli scambi commerciali e le guerre condotte contro i rivali⁶. Questa formula base è stata poi rilanciata in *Age of Empires II*, che ha introdotto anche i soggetti femminili, assenti nella prima versione⁷, costringendo il giocatore a confrontarsi istruttivamente con gli stereotipi di genere in merito alle attività lavorative che potevano essere svolte in *Age of Empires II* dagli individui appartenenti a entrambi i sessi⁸, sviluppando così un immaginario storico molto più realistico del precedente.

In una prospettiva didattica di *game based-learning*⁹, questo prodotto non si è limitato, a differenza del tradizionale videogioco commerciale, ad animare il passato, ma ha permesso al giocatore “di scoprire qualcosa nel passato [...] in tempi ragionevolmente brevi, muovendosi agevolmente”¹⁰. Si tratta di una fonte toccata marginalmente dalla ricerca storico-educativa italiana, plausibilmente a causa delle sue finalità non esclusivamente formative, mentre in ambito internazionale ha goduto di un maggior successo, come sarà evidente nel prossimo paragrafo. È convinzione di chi scrive, invece, che l'apporto strategico di questi contenuti videoludici sia fondamentale nella creazione di un immaginario storico, così come si configura negli spazi curricolari ed extra-curricolari¹¹. All'interno dei processi di costruzione dell'immaginario contribuiscono i meccanismi della prospettiva che permettono al giocatore di ingrandire o ridurre l'immagine, garantendogli una posizione *ex deus*¹² da cui poter tenere sotto controllo tutto ciò che è

⁴ Cfr. F. Alvarez Igarzábal, *Time and Space in Video Games. A Cognitive-Formalist Approach*, Bielefeld, transcript Verlag, 2019, p. 78.

⁵ Cfr. E. MacCallum-Stewart, J. Parsler, *Controversies: historicizing the computer game*, Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference, 2007, pp. 203-210.

⁶ Cfr. E. Musci, *I videogiochi di Storia*, in “Mundus”, 1, 2008, p. 223.

⁷ Cfr. N. Nicastro, *Multimedia: Simulated Caesars*, in “Archaeology”, 1, 1999, p. 80.

⁸ Cfr. N. Nicastro, *Play it Again, Seti. More games for armchair potentates*, in “Archaeology”, 2, 2000, p. 87.

⁹ Cfr. J. Delgado-Algarra, *ICT's and Innovation for Didactics of Social Sciences*, Hershey (PA), IGI Global, 2020.

¹⁰ A. Brusa, *Giochi per imparare la storia: percorsi per la scuola*, Roma, Carocci, 2022, p. 75.

¹¹ Cfr. A. Simandiraki, *Μινωπαίδείξ: the Minoan civilization in Greek primary education*, in “World Archaeology”, 2, 2004, p. 180.

¹² Sotto questo aspetto Valverde ritiene che *Age of Empires* appartenga alla categoria dei giochi di gestione che simulano l'azione divina (SIMS), perché i giocatori assumono un ruolo demiurgico nella gestione delle civiltà. Cfr. J. Valverde Berroco, *Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos*, in “Cultura y Educación”, 2, 2008, p. 191.

visibile nella mappa¹³, ovvero di evidenziare ciò che egli deve ancora scoprire, come, ad esempio, la posizione del nemico. La rappresentazione di questa prospettiva archimedeica permette di giocare con i tradizionali *topoi* sull'ordinamento spaziale attraverso la visualizzazione degli elementi disposti sulla mappa delle campagne di *Age of Empires*¹⁴.

2. Gli utilizzi didattici di *Age of Empires*

A partire dagli anni Ottanta, parallelamente al successo di videogiochi, si iniziò a percepire il loro potenziale come risorsa didattica¹⁵, allo scopo di rendere attraenti i processi di insegnamento della storia¹⁶. Trent'anni dopo – nel 2009 – il rapporto intitolato “Games in Schools”, presentato al Consiglio d'Europa, mostrava “come il 70% degli insegnanti intervistati avesse introdotto i videogiochi nella didattica, anche se solo il 15% si dichiarava un esperto giocatore”¹⁷.

Age of Empires offre un buon punto di partenza, in chiave didattica, per aiutare gli studenti a familiarizzare con la terminologica storica¹⁸ propria dell'età nelle quali si svolge l'attività ludica, propedeutica all'approfondimento delle tesi storiografiche sugli imperi e sugli imperialismi¹⁹. La serie permette, inoltre, di approfondire le civiltà extra-europee²⁰, mediante un notevole glossario contenenti nozioni relative ai personaggi storici, alle periodizzazioni e alla cultura materiale delle civiltà presenti nel contenitore videoludico²¹. Si tratta di un *franchise* che si dimostra, alla stregua di altri fortunati titoli come *Total War* o *Europa Universalis*, capace “di garantire un'infarinatura storica, antropologica e geografica in maniera spesso più memorabile di quanto possa fare la pagina scritta”²². Il videogioco rappresenta, in seno ai nuovi canali che diffondono narrazioni storiche, uno dei più articolati, poiché “molteplici sono le chiavi di lettura che offre”²³.

¹³ “Si tratta di visioni *senza corpo* contraddistinte da una fluidità, una precisione, un iperrealismo, ma anche da una capacità di svolgere “movimenti impossibili” mai espletati da nessun altro “occhio volante””. C. Uva, *Fuori e dentro il corpo. Embodiment e disincarnazioni tecnologiche all'origine delle nuove visualità, tra videogame e realtà*, in “Imago. Studi di cinema e media”, 2, 2015, pp. 190-192.

¹⁴ Cfr. M.B. Salter, *The Geographical Imaginations of Video Games: Diplomacy, Civilization, America's Army and Grand Theft Auto IV*, in “Geopolitics”, 2, 2011, p. 364.

¹⁵ Cfr. J.K. Lee, J. Probert, *Civilization III and whole-class play in high school social studies*, in “Journal of Social Studies Research”, 34, 2010, pp. 1-28.

¹⁶ Cfr. J.M. Sánchez García, P. Toledo Morales, *Los juegos de ordenador en la enseñanza de la historia. Consideraciones metodológicas*, in “Quadern Digitals”, 37, 2005, pp. 1-9.

¹⁷ R. Guazzone, *Quando il gioco si fa duro*, in “Historia Ludens”, in <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/videogiochi-storici.html>, ultima consultazione 18 gennaio 2024.

¹⁸ Cfr. E. Simpson, F.A. Clem, *Video Games in the Middle School Classroom*, in “Middle School Journal”, 4, 2008, p. 6.

¹⁹ Cfr. J. Burbank, F. Cooper, *Empires in World History: Power and the Politics of Difference*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2010.

²⁰ Cfr. P. Penix-Tadsen, *Latin American Ludology: Why We Should Take Video Games Seriously (and When We Shouldn't)*, in “Latin American Research Review”, 1, 2013, p. 184.

²¹ Cfr. J.M. Sánchez García, P. Toledo Morales, *Los juegos de ordenador en la enseñanza de la historia*, cit., p. 6.

²² L. Pappalardo, *Imparare dai videogiochi*, in L. Macri et al. (a cura di), *Editoria decima arte? Contaminazioni multimediali e spericolatezze videoludiche*, Firenze-Rimini, Guaraldi, 2009, p. 178.

²³ C. Arrighi, *Il videogioco nella didattica della storia: uno strumento ancora controverso*, in “Clionet”, 7, 2023, p. 2.

La disamina critica esercitata dall'insegnante in fase di *debriefing* (dopogioco), tuttavia, deve condurre gli studenti a domandarsi “quali fattori, al di là della pura ignoranza, sono all'origine di certe imprecisioni? Perché sono presenti certe vistose omissioni? Quale peso hanno le considerazioni etiche e gli interessi commerciali?”²⁴.

Charsky e Mims²⁵, perciò, hanno suggerito di far giocare gli studenti ad *Age of Empires* e successivamente di confrontare il contenuto con i resoconti storici, sottolineandone gli errori: questo videogioco, comunque, al netto di alcune forzature, comprensibili all'interno della trama ludica²⁶, si presta bene all'utilizzo didattico, perché possiede un'evoluzione temporale al cui interno le civiltà progrediscono, mutando la loro cultura materiale²⁷. Basti pensare, ad esempio, alla forma degli edifici, il cui aspetto diventa più imponente con il trascorrere delle epoche²⁸. Sono tre le caratteristiche che rendono *Age of Empires II* adatto all'uso didattico, come supporto integrativo all'insegnamento della disciplina storica: in primo luogo, la sua capacità, apprezzabile da un punto di vista epistemologico, di saper descrivere i fenomeni storici di lunga durata²⁹; in secondo luogo una simulazione convincente degli effetti provocati dalla fusione tra culture diverse e, in ultimo, un'interfaccia utente semplice, capace di attirare l'attenzione degli studenti coinvolti. Si tratta, dunque, di uno strumento efficace per introdurre concetti interdisciplinari, afferenti alla geografia, alla storia e alla sfera economica³⁰. L'esperienza simulata può essere di ausilio per favorire la comprensione di concetti storici³¹: apprendere mnemonicamente la definizione di feudalesimo, per esempio, non equivale a ricreare le caratteristiche di questo processo, che sovente si trasformano in stimoli precisi per direzionare l'azione del giocatore. In secondo luogo, inoltre, le simulazioni storiche permettono di modificare, in base alle necessità didattiche contingenti, le variabili spazio-temporali, consentendo agli alunni di conoscere gli effetti delle azioni svolte sul lungo periodo³². I videogiochi storici, perciò, consentono ai fruitori di “sviluppare l'empatia storica in contrapposizione alla mentalità del presente”³³.

²⁴ M.E. Cortese, *Giocando con il passato. Uso e abuso della storia nei videogame*, in M. Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 123.

²⁵ Cfr. D. Charsky, C. Mims, *Integrating commercial off-the-shelf video games into school curriculums*, in “Tech Trends”, 52, 2008, pp. 38-44.

²⁶ Cfr. P. Forrest, *When Transfiguration Became Commonplace*, in *The Confraternity of Neoflagellants* (a cura di), *thN Lng Folk 2go. Investigating Future Premoderns™*, Santa Barbara (CA), Punctum Books, 2013, pp. 181-216.

²⁷ La presenza di riferimenti alle civiltà storiche permette al giocatore di simulare le condizioni proprie di quell'epoca e le conseguenze delle sue azioni da un punto di vista diacronico. Cfr. W. Uricchio, *Simulation, history, and computer games*, in J. Raessans, J. Goldstein (a cura di), *Handbook of Computer Game Studies*, Cambridge, MIT Press, 2005, pp. 327-328.

²⁸ Cfr. J.M. Cuenca López, R. Jiménez-Palacios, *Ensenando Historia y Patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación*, in “RiMe”, 2, 2018, p. 47.

²⁹ Cfr. F. Braudel, *Scritti sulla storia* (1969), trad. it., Milano, Mondadori, 1973, pp. 57-92.

³⁰ Cfr. B.M. Maguth, J.S. List, M. Wunderle, *Teaching Social Studies with Video Games*, in “The Social Studies”, 1, 2015, pp. 33-34.

³¹ Cfr. J. Schick, *Microcomputer simulations in the classroom*, in “History Microcomputer Review”, 1, 1985, pp. 3-6.

³² Cfr. J. Valverde Berroco, *Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos*, cit., p. 3.

³³ C. Arrighi, *Il videogioco nella didattica della storia*, cit., p. 6.

Ciò non toglie, tuttavia, che le nozioni storiche presentate abbiano spesso un livello elementare di approfondimento: come ha ammesso Bruce Shelley, designer del gioco, questi concetti sono stati ricavati attraverso una serie di ricerche storiche condotte prevalentemente “nella libreria locale, fra il materiale didattico per bambini, perché quello è il livello di interesse storico per la maggior parte dei giocatori”³⁴. Forse per questa ragione McMichael osservava come vi fosse scarsa assonanza tra i periodi ludici del gioco (Alto Medioevo; Età Feudale; Età dei Castelli ed Età degli Imperi) e la periodizzazione storica reale³⁵; d'altra parte, le civiltà presenti nel contenitore ludico non hanno convissuto nello stesso arco temporale – difficile paragonare, per esempio, gli Unni di Attila agli Spagnoli del Cinquecento – per cui una sorta di omogeneizzazione temporale si rendeva necessaria per segnalare l'avanzamento in termini culturali e tecnologici proprio delle civiltà protagoniste di *Age of Empires II*.

Compito dell'insegnante è quello di utilizzare la dimensione diacronica reale come punto di riferimento rispetto al contenuto del *game*, pur nel rispetto delle due differenti entità, quella ludica e quella fattuale³⁶: la prima costituisce una mezzo efficace per coinvolgere gli studenti in modo più attrattivo rispetto ai tradizionali metodi d'insegnamento della storia³⁷. È necessario, pertanto, che il docente possieda un'adeguata conoscenza della disciplina, capace di discernere l'invenzione videoludica rispetto all'andamento diacronico degli eventi umani³⁸, fornendo agli studenti elementi di analisi che consentano loro di riflettere sui contenuti dell'attività ludica³⁹. L'utilizzo dei videogame tuttavia, non avviene esclusivamente nei contesti educativi formali⁴⁰, ma si verifica soprattutto all'interno degli ambienti informali: per questa ragione, la letteratura scientifica ignora ancora gran parte dei processi mediante i quali i giocatori interagiscono e riflettono sul passato⁴¹. Appare evidente, comunque, come i videogiochi costituiscano manifestazioni ludiche della teoria dell'apprendimento esperienziale, intesa come il processo attraverso il quale la conoscenza si crea mediante la trasformazione dell'esperienza⁴²: i giocatori esperiscono, infatti, gli eventi del passato, attraverso un processo riflessivo e sperimentale, supportati dalla presenza di brevi filmati che contengono il *file rouge* della narrazione storica che costituisce la base storica della trama videoludica⁴³. Non si tratta di assimilare acriticamente i contenuti presenti nei *videogames*, ma di insegnare ai discenti, al

³⁴ L. Pappalardo, *Imparare dai videogiochi*, cit., p. 179

³⁵ Cfr. A. McMichael, *Pc Games and the Teaching of History*, in “The History Teacher”, 2, 2007, p. 208.

³⁶ Cfr. J. Fritz, *Virtuelle Spielwelten mit Kompetenz rahmen*, in S. Ganguin, B. Hoffman (a cura di), *Digitale Spielkultur*, München, kopaed, 2010, p. 108.

³⁷ Cfr. W.R. Watson, C.J. Mong, C.A. Harris, *A case study of in-class use of a video game for teaching high school history*, in “Computers & Education”, 56, 2011, pp. 466-474.

³⁸ M. Anderle, S. Ring (a cura di), *Gamepaddle. Video Games. Education. Empowerment*, Milano, Ledizioni, 2015, p. 48.

³⁹ Cfr. B. Gros, *Digital Games in Education. The Design of Games-Based Learning Environments*, in “Journal of Research on Technology in Education”, 1, 2007, p. 35.

⁴⁰ Cfr. J. McCall, *Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices*, in “Simulation & Gaming”, 47, 2016, pp. 517-542.

⁴¹ Cfr. S.A. Metzger, R.J. Paxton, *Gaming history: A framework for what video games teach about the past*, in “Theory & Research in Social Education”, 44, 2016, p. 532.

⁴² Cfr. D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984, p. 23.

⁴³ Cfr. D. Punday, *Involvement, Interruption, and Inevitability: Melancholy as an Aesthetic Principle in Game Narratives*, in “SubStance”, 3, 2004, pp. 83-84.

contrario, una metodologia capace di sviluppare critiche costruttive attorno alle nozioni storiche trasmesse⁴⁴: proprio per fronteggiare i rischi che deriverebbero da una pretesa imparzialità della rappresentazione storica nei videogame, è necessario che l'attività videoludica sia mediata dall'insegnamento formale⁴⁵.

Nella ricostruzione della città medioevale, ad esempio, *Age of Empires II* si rivela utile per comprendere come la civiltà europea si basasse su insieme di credenze comuni ruotanti attorno al culto dei santi, fisicamente presenti sotto reliquie che generavano ricchezze mediante l'afflusso dei fedeli che accorrevano nei santuari per venerarle⁴⁶. L'acquisizione delle nozioni basiche⁴⁷ tratte dai videogiochi, perciò, saranno adoperate per sviluppare curiosità nei confronti di concetti maggiormente complessi⁴⁸ e acquisire specifiche abilità psicomotorie e cognitive⁴⁹.

Non deve essere trascurata, inoltre, l'opportunità, in termini di apprendimento di nozioni storiche, offerta al giocatore – artefice e “fruitore dell'atto performativo”⁵⁰ – di creare una campagna militare utilizzando le unità e le ambientazioni spaziali⁵¹ contenute all'interno del videogioco. Sperimentazioni didattiche condotte da Clyde nel 2009, infatti, hanno verificato che gli studenti delle classi comprese fra la settima e la nona sono riusciti a utilizzare gli editor di mappe e gli strumenti di scrittura di *Age of Mythology* – una versione di *Age of Empires* ambientata ai tempi degli antichi miti – per dimostrare ciò che avevano appreso sulla mitologia mondiale in chiave comparata⁵². Il viaggio virtuale condotto dal giocatore all'interno della mappa, che si dispiega attraverso l'esplorazione dello spazio entro il quale si struttura l'avventura, crea una narrazione storica: il paesaggio, infatti, si modifica a seconda dei progressi dell'esplorazione e delle alterazioni che subisce, costituite dalla creazione di città, dallo sfruttamento delle risorse naturali e dalla distruzione degli edifici nemici. Le pratiche cartografiche di *Age of Empires* migliorano la consapevolezza spaziale dei giocatori; questi creano, attraverso le loro scelte di gioco, formazioni variabili che attribuiscono un senso specifico alle coordinate spazio-temporali entro le quali si svolge la campagna⁵³. Gli obiettivi che l'insegnante può realizzare mediante l'utilizzo di un videogioco storico all'interno della disciplina omonima sono due: entrambi mirano, con modalità differenti, a dimostrare come “la produzione di realtà storiche virtuali rappresenti [...] una potenziale opportunità

⁴⁴ Cfr. A.A. Acevedo-Merlano, *Age of Empires en el aula: una propuesta de implementación*, 28 settembre 2017, in “ZehnGames”, p. 1.

⁴⁵ Cfr. L. Gilbert, ‘Assassin’s Creed reminds us that history is human experience’: Students’ senses of empathy while playing a narrative video game, in “Theory & Research in Social Education”, 47, 2019, pp. 108–137.

⁴⁶ Cfr. P. Forrest, *When Transfiguration Became Commonplace*, cit., pp. 188–189.

⁴⁷ Cfr. Group F9: Videojocs a l’Aula, *Age of Empires*, in “Revista Comunicación y Pedagogía”, 173, 2001, p. 2.

⁴⁸ Cfr. F. Ayén, *Aprender Historia con el juego Age of Empires*, in “Proyecto Clio”, 36, 2010, p. 1.

⁴⁹ Cfr. Group F9: Videojocs a l’Aula, *Age of Empires II: The Conquerors Expansion (I)*, in “Revista Comunicación y Pedagogía”, 211, 2006, p. 3.

⁵⁰ F. Toniolo, *Mario il Performer. Il teatro e la performance in “Paper Mario 2”*, in “Comunicazioni sociali”, 1, 2014, p. 199.

⁵¹ Cfr. S. Mukherjee, *Playful Maps of Empire. Colonial Cartography in Digital Games’ Representation of Global History*, in “Memoria e Ricerca”, 66, 2021, pp. 75–96.

⁵² J. Clyde, G.R. Wilkinson, *More Than a Game...Teaching in the Gamic Mode: Disciplinary Knowledge, Digital Literacy, and Collaboration*, in “The History Teacher”, 1, 2012, p. 60.

⁵³ Cfr. S. Lammes, *Terra incognita: Computer games, cartography and spatial stories*, in M. van den Boomen et al., (a cura di), *Digital Material. Tracing New Media in Everyday Life and Technology*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2009, p. 223.

per l'alfabetizzazione dei ragazzi al sapere storico nella misura in cui viene applicata nel campo dell'educazione⁵⁴. Il primo riguarda lo smontaggio della narrazione videoludica per verificare quali parti del racconto sono ricavate attraverso i riferimenti a fonti storiche e quante, invece, sono il risultato dell'elemento fantastico inserito dagli sviluppatori del gioco⁵⁵. Il secondo, invece, permette al docente di approfondire la cultura materiale delle civiltà storiche presenti mediante il ricorso agli ambienti ludici virtuali⁵⁶ che illustrano, con gradi diversi di fedeltà, i paesaggi antropizzati del passato, confrontando gli elementi appresi attraverso l'attività ludica con la storiografia di riferimento. *Age of Empires* risponde positivamente ai quesiti sollevati da Delgado-Algarra⁵⁷ per valutare un videogioco a scopo didattico: esso, infatti, supporta l'apprendimento mediante una serie di schede nelle quali sono presentate le principali caratteristiche del periodo storico analizzato⁵⁸; di conseguenza, si mostra capace di trasmettere una serie di conoscenze storiche. Il videogioco, inoltre, richiede al fruitore di impersonare civiltà contrapposte, come accade durante le campagne ambientate ai tempi delle Crociate: giocabili sia dal punto di vista dei cristiani che da quello dei musulmani.

Il giocatore può compiere alcune scelte strategiche, limitate tuttavia dalla narrazione storica contingente: nelle partite libere, tuttavia, nelle quali cioè si scontra con il computer o con altri giocatori collegati da remoto, può investire nelle attività commerciali, vincendo la partita attraverso una strategia pacifica, ovvero sconfiggere i nemici mediante l'uso della forza⁵⁹. Le trame non sono affatto scontate: per questa ragione si sconsiglia l'uso di *Age of Empires* nella scuola primaria e se ne suggerisce un uso a partire dalla scuola secondaria di primo grado⁶⁰: molte campagne, infatti, richiedono al giocatore di effettuare una riflessione sul suo operato che, inevitabilmente, si riflette sulla cornice storica di riferimento, come accade durante la terza Crociata di Federico Barbarossa in Medio Oriente, nella quale il giocatore deve capire come misurare le forze nei confronti di soggetti ambigui, come l'Impero Romano d'Oriente.

Al termine dell'attività ludica, come suggerisce Brusa, sarebbe opportuno "richiamare e riutilizzare questo o quel risultato conoscitivo nel corso delle lezioni successive al gioco. In una parola, lavorare al potenziamento delle conoscenze"⁶¹; anche laddove l'insegnante non potesse impiegare questi strumenti ludici in ambito scolastico, sarebbe importante valorizzare le conoscenze storiche apprese dall'allievo in un'attività extrascolastica, spesso consistente nell'iterazione compulsiva di attività ludiche per centinaia di ore⁶².

⁵⁴ S. Cavazza, *I videogiochi storici*, cit., p. 34.

⁵⁵ Cfr. K.J. Lewis, *Grand Theft Longboat: Using Video Games and Medievalism to Teach Medieval History*, in A. von Lunen et al. (a cura di), *Historia Ludens: The Playing Historian*, Routledge, New York, 2020, pp. 54-70.

⁵⁶ Cfr. C. Fogu, *Digitalizing Historical Consciousness*, in "History and Theory", 2, 2009, p. 121.

⁵⁷ Cfr. J. Delgado-Algarra, *ICT's and Innovation for Didactics of Social Sciences*, cit.

⁵⁸ Cfr. V.M. Carvalho, *Videogames as Tools for Social Science History*, in "The Historian", 4, 2017, p. 811.

⁵⁹ A tale proposito Antonacci osserva che il videogioco "non fa che portare questa espressione totalmente umana e carnale, in una forma fittizia e artificiale, totalmente protetta, senza fare del male a nessuno". F. Antonacci, *Puer ludens*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 43.

⁶⁰ L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci, 2022, p. 62.

⁶¹ A. Brusa, *Giochi per imparare la storia: percorsi per la scuola*, cit., p. 81.

⁶² Cfr. *Ibidem*, pp. 83-84.

3. L'immaginario non-neutrale trasmesso da *Age of Empires*

L'esemplificazione più chiara riguardante il carattere privo di neutralità dell'immaginario trasmesso da un videogioco storico riguarda la raffigurazione della civiltà azteca nell'espansione di *Age of Empires* intitolata *The Conquerors*, uscita nel 2000. Il primo elemento importante che può notarsi in merito alla formazione dell'immaginario su base etnocentrica⁶³ riguarda il titolo stesso dell'espansione che evoca le azioni coloniali condotte dai *conquistadores* nei territori dell'America centrale e meridionale. L'obiettivo di una delle campagne consiste nell'animare la resistenza degli Aztechi alla conquista militare di Hernán Cortés (1485-1547); pur attribuendo una soggettività attiva centrale al punto di vista amerindio⁶⁴, non si può sottacere come le strutture economiche e militari, fatta salva una diversa caratterizzazione grafica ispirata alle forme della cultura materiale mesoamericana, siano pesantemente influenzate dalle controparti europee, ad eccezione del guerriero aquila e giaguaro che afferiscono direttamente alla tradizione militare azteca. Quest'ultimo nome, inoltre, designa quel popolo secondo il punto di vista europeo e non rispetta quello autoctono, poiché essi si definivano Mexicas⁶⁵. Sebbene la posizione assunta da Celia Pearce in merito alla presenza di una versione "disneyana" del colonialismo nei videogiochi, preposta a illustrare la sottomissione di popoli considerati primitivi agli europei⁶⁶, appaia eccessiva, non si può sottacere, tuttavia, come l'immaginario diffuso da giochi come *Age of Empires* taccia su alcune questioni, come la schiavitù, omessa per molteplici ragioni che includono i timori di arrecare offese alla numerosa comunità afroamericana⁶⁷.

Nella campagna "La caduta del tridente" che costituisce l'asse portante di *Age of Mythology*⁶⁸, i diversi miti sono intrecciati secondo un'ottica difficilmente comprensibile da un europeo e molto più familiare per un pubblico statunitense, che tende a comprimere questi eventi sincronicamente: non sorprende, perciò, osservare come la caduta di Atlantide appaia coeva alla guerra di Troia. Nell'introduzione alla campagna un sacerdote di Poseidone si rivolge ad Arkantos, ammiraglio atlantideo, invitandolo a prestare attenzione agli eventi che avvenivano nelle colonie atlantidee nel Mediterraneo – ossia le città micenee della Grecia antica – lamentando come esse fossero insofferenti dinanzi all'inattività di Atlantide nei confronti dei loro territori oltreoceano. Sembra quasi di scorgere, all'interno di questo rapido scambio di battute, una serie di riferimenti neppure troppo velati alle complesse geopolitiche sviluppatesi all'interno della Nato tra statunitensi ed europei.

⁶³ Cfr. E. Watrall, *Digital pharaoh: Archaeology, public education and interactive entertainment* in "Public Archaeology", 3, 2002, p. 165.

⁶⁴ Cfr. M. Lugones, *Pilgrimages/Peregrinajes. Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham (MD), 2003, p. 20.

⁶⁵ Cfr. F. Berdan, *Mesoamerica: Mexica*, in M.S. Werner (a cura di), *Encyclopedia of Mexico: History, Society & Culture*, London, Routledge 1998.

⁶⁶ Cfr. E. Losh, *Regulating Violence in Virtual Worlds: Theorizing Just War and Defining War Crimes in World of Warcraft*, in "Pacific Coast Philology", 2, 2009, p. 160.

⁶⁷ R. Guazzone, *Quando il gioco si fa duro*, cit.

⁶⁸ Cfr. P. Christesen, D. Machado, *Video Games and Classical Antiquity*, in "The Classical World", 1, 2010, p. 110.

L'importanza di giochi di strategia come *Age of Empires* nel generare un immaginario storico non è stata pienamente colta dagli utenti, maggiormente sedotti dalle finalità ricreative⁶⁹: nel 2001 la BECTA (British Educational Communications and Technology Agency), comunque, confermò che questo *franchise* includeva informazioni fattuali sui periodi storici inclusi nelle trame videoludiche⁷⁰. Il progresso tecnologico delle piattaforme ludiche nell'ultimo ventennio, inoltre, ha soddisfatto una domanda crescente di simulazioni storiche che nella vita reale l'utente non potrebbe sperimentare⁷¹. Nello sviluppo delle diverse edizioni di *Age Empires* sono stati aggiunti dei brevi video per soddisfare le richieste di una maggiore verosimiglianza con il passato storico che costituisce l'ambientazione delle campagne ludiche⁷²; il rischio sotteso a tali pratiche, tuttavia, se non sono supportate da riferimenti storici attendibili, è quello di creare una memoria estetica⁷³ che soddisfa un desiderio immediato di approfondimento, costruendo, tuttavia, un immaginario errato del periodo storico considerato, condizionando così la visione, da parte dell'utente, delle civiltà storiche riprodotte nel videogame. È un rischio che appare elevato nella dimensione in cui il prodotto videoludico commerciale propone un immaginario che risponde alle aspettative del giocatore, e che è stato già denunciato in merito al ruolo svolto dai lungometraggi animati della Disney nella creazione di un medioevo adattato per il pubblico statunitense, incuriosito dalle sue radici culturali europee e, allo stesso tempo, ansioso di rimodularle alla luce delle paure di un'apocalisse futura immaginata, per contrasto, come l'effetto prodotto dalla proliferazione delle macchine moderne⁷⁴.

Uno degli sviluppatori di *Age of Empires*, a questo proposito, ha dichiarato che il videogioco è ispirato alla storia, ma non è una riproduzione autentica del passato: lo scopo del contenitore ludico, infatti, non è quello di istruire, ma di intrattenere e se lo sviluppatore è posto dinanzi alla scelta di optare fra accuratezza storica e prospettiva di divertimento, prediligerà quest'ultima⁷⁵.

Le ri-elaborazioni della storia, dunque, avvengono attraverso una molteplicità di canali⁷⁶, tra le quali rientrano anche i videogames: “al pari del cinema e della narrativa, infatti, la simulazione elettronica produce, modifica e rimette in circolo informazioni, giudizi e aspetti del passato”⁷⁷. Non si deve ignorare, inoltre, che per un numero sempre più alto di adolescenti le informazioni sulla storia vengono filtrate attraverso il medium rappresentato dal videogioco e questa tendenza appare crescente negli ultimi anni. Le ambientazioni tratte dal passato, infatti, forniscono agli sviluppatori di videogiochi una serie di

⁶⁹ Quando McMichael domandò ai suoi studenti di confrontare *Civilization III* con *Age of Empires II*, questi risposero che il secondo era certamente il più accurato storicamente, ma era anche quello meno divertente dal punto di vista ludico. Cfr. A. McMichael, *Pc Games and the Teaching of History*, cit., p. 213.

⁷⁰ Cfr. B. Gros, *Digital Games in Education. The Design of Games-Based Learning Environments*, cit., pp. 23-24.

⁷¹ BECTA, in <https://www.gov.uk/government/organisations/british-educational-communications-and-technology-agency>, ultima consultazione 19 gennaio 2024.

⁷² Cfr. J.F. Jiménez-Alcázar, *Medievalister: Medievalism at the Crossroads of the Digital Revolution*, in “RiMe”, 11, 2022, p. 62.

⁷³ Cfr. A. Venegas Ramos, *El videojuego como forma de memoria estética*, in “Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea”, 20, 2020, pp. 277-301.

⁷⁴ Cfr. M. Sanfilippo, *Il Medioevo secondo Walt Disney. Come l'America ha reiventato l'Età di Mezzo*, Roma, Castelvecchi, 1993.

⁷⁵ V. De Grande, B. Moon, N. Nicastro, *Games that Teach History*, in “Archaeology”, 2, 1999, p. 10.

⁷⁶ Cfr. T. Morris-Suzuki, *The Past Within Us*, London, Verso, 2005, p. 2.

⁷⁷ M. Bittanti, *L'utilità e il danno del videogame per la storia*, in “Storia e problemi contemporanei”, 44, 2007, p. 62.

tematiche, scenografie e strutture narrative facilmente riconoscibili dagli acquirenti⁷⁸. Non dovrebbe sorprendere, dunque, constatare come la storia venga presa in prestito per le finalità proprie dei videogiochi⁷⁹. La ricerca condotta da Boom nel 2018 ha dimostrato, infatti, che dalla piattaforma Steam sono stati scaricati 206 milioni di copie di giochi ambientati nel passato⁸⁰, mentre sono stati censiti tra il 1981 e il 2016 circa 1800 titoli caratterizzati da un tema storico⁸¹. Le simulazioni ludiche, fra le quali è incluso anche *Age of Empires*, rappresentano, in primo luogo, “l’interpretazione di un evento, la sua trasformazione in un modello interattivo”⁸²; in secondo luogo, in virtù delle loro finalità prettamente commerciali, appare necessario ricordare che si ispirano a materiali culturali già preesistenti, seguendo logiche riconducibili all’economia politica ed estetica propria dei mass-media⁸³. Un elemento apprezzabile dell’immaginario storico promosso da *Age of Empires* riguarda l’assenza del rischio di presentismo⁸⁴, che rischia di “scivolare nel circolo vizioso dell’anacronismo e appiattire l’alterità del passato sul proprio presente”⁸⁵.

La varietà delle civiltà presenti nel videogioco costituisce un potente polo attrattivo, così come lo è l’intento – non sempre pienamente riuscito, come dimostra l’omissione del tema della schiavitù – di mostrare una storia niente affatto depauperata dalle sue azioni più tragiche: nella campagna di Gengis Khan, ad esempio, al giocatore non sono risparmiati gli effetti dei massacri compiuti dai Mongoli durante la loro espansione. In un’ottica globale, pertanto, *Age of Empires* richiede una riflessione sulle azioni compiute dal giocatore, che si misura con popoli diversi e con azioni improntate a diverse ragioni, da quelle “patriottiche” di Giovanna d’Arco a quelle dettate dalla volontà di saccheggio delle regioni dell’Asia minore portate avanti dai Turchi Selgiuchidi nell’undicesimo secolo d.C. L’immaginario videoludico prodotto da *Age of Empires* si ispira alla realtà storica: non può essere, tuttavia, una rappresentazione del passato di per sé, ma uno spazio virtuale che simula una possibilità storica⁸⁶.

4. Conclusione: mediare l’immaginario videoludico

L’analisi condotta in queste pagine ritiene auspicabile suggerire l’uso di *Age of Empires* all’interno dei contesti educativi formali e informali per incrementare la curiosità degli utenti nei confronti delle civiltà presenti nel videogioco, senza sottovalutare le forzature storiche, propedeutiche allo svolgimento del gioco ma facilmente equivocabili, tuttavia, in prospettiva didattica, laddove non si verifichi un confronto con le fonti storiche primarie e con la letteratura scientifica di riferimento⁸⁷.

⁷⁸ K.H.J. Boom et al., *Teaching through Play: Using Video Games as a Platform to Teach about the Past*, in S. Hagenauer (a cura di), *Communicating the Past in the Digital Age. Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology (12th-13th October 2018)*, London, Ubiquity Press, 2020, p. 27.

⁷⁹ Cfr. M.E. Cortese, *Giocando con il passato*, cit., pp. 93-128.

⁸⁰ Cfr. K.H.J. Boom et al., *Teaching through Play*, cit., p. 28.

⁸¹ Cfr. Y. Rochat, *A Quantitative Study of Historical Video Games (1981-2015)*, in A. von Lünen et al. (a cura di), *Historia Ludens: The Playing Historian*, cit., pp. 3-19.

⁸² M. Bittanti, *L’utilità e il danno del videogame per la storia*, cit., p. 64.

⁸³ Cfr. T. Morris-Suzuki, *The Past Within Us*, cit., p. 17.

⁸⁴ K.H.J. Boom et al., *Teaching through Play*, cit., p. 31.

⁸⁵ L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie*, cit., p. 56.

⁸⁶ Cfr. C. Fogu, *Digitalizing Historical Consciousness*, cit., p. 121.

⁸⁷ La storiografia, infatti, deve identificare “linguaggi, strumenti e tematiche che la ricongiungano al pubbli-

Nello studio dell'immaginario che questo videogioco promuove, infatti, è opportuno sottolineare che le fonti storiche alle quali sono ricorsi i suoi sviluppatori non sono così approfondite da permettere un utilizzo autonomo di questo *franchise* in ambito scolastico⁸⁸: l'intento del gioco, del resto, è essenzialmente ricreativo e non educativo. *Age of Empires* è caratterizzato da una natura ibrida⁸⁹, al cui interno la convivenza tra sollecitazioni didattiche e ricreative è resa possibile dalla presenza di finzione e funzione proprie della simulazione ludica⁹⁰, che raggiunge pienamente mediante l'offerta di modelli di sistemi storici esegetici⁹¹: le curiosità sollevate dall'azione del gioco possono fornire gli strumenti idonei per garantire una maggiore comprensione della realtà storica. L'esperienza compiuta dal giocatore sulle mappe che compongono lo scenario delle campagne di *Age of Empires*, per esempio, si rivela di ausilio per coinvolgerlo nella storia che ivi viene rappresentata: analizzare, dunque, i meccanismi sottostanti alla costruzione della rappresentazione cartografica gli permetterà di avere una comprensione maggiore della modalità attraverso le quali le vicende storiche vengono rappresentate nei videogiochi e sarà di supporto in merito alla discussione più ampia sulla storia in quanto disciplina⁹².

Non sembra adeguata, al contrario, una chiave di lettura che attribuisca a questi giochi commerciali una profondità di analisi che non possiedono e che, soprattutto, non hanno mai voluto promuovere. Non si tratta di svalutare i videogiochi definendoli versioni caricaturali dei reali processi storici⁹³, ma, al contrario, di apprezzarne la capacità di alimentare una domanda di storia crescente, uscendo “dalle narrazioni “consuete” e far leva sul “nuovo”⁹⁴, svolgendo in questo modo una funzione didattica che sarebbe pernicioso sottovalutare, pur prestando attenzione alle ragioni ricreative ed estetiche sottostanti alla produzione dei videogiochi storici commerciali⁹⁵. Non appare esercizio ozioso, dunque, ricordare in questa sede come il “senso comune del passato si formi per canali diversi che richiedono di essere analizzati. Sotto questo profilo, come altri media, il videogioco diventa così certamente uno degli elementi che contribuisce a influenzare il discorso pubblico sulla storia che resta distinto dalla pratica storiografica professionale pur essendone da essa influenzato”⁹⁶.

Le resistenze incontrate nei confronti dei videogiochi come strumento didattico, tuttavia, sono riconducibili sia agli accademici che agli studenti: i primi sembrano poco

co e documentino come le scienze storiche, solo le scienze storiche, siano in grado di ricostruire il passato informando con cura e appassionando il pubblico”. D. Biocca, *Ricerca e divulgazione: le sinergie possibili*, in B. Bracco (a cura di), *Sfogliare il passato. La storia nei giornali italiani*, Roma, viella, 2019, p. 21.

⁸⁸ Cfr. A. Simandiraki, *Μινωαυδιέες: the Minoan civilization in Greek primary education*, cit., p. 180.

⁸⁹ “In certa misura il videogioco realizza delle narrative che fondono realtà storica e *fiction* secondo un bilanciamento tra i due elementi che dipende dalla natura del videogioco”. S. Cavazza, *I videogiochi storici*, cit., p. 50.

⁹⁰ M. Bittanti, *L'utilità e il danno del videogame per la storia*, cit., p. 99.

⁹¹ Cfr. J. McCall, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*, New York, Routledge, 2011, p. 23.

⁹² Cfr. S. Mukherjee, *Playful Maps of Empire*, cit., p. 80.

⁹³ Cfr. N. Ferguson, *How to Win a War*, in “The New York Magazine”, 12 ottobre 2006, in <http://nymag.com/news/features/22787/>, ultima consultazione 19 gennaio 2024.

⁹⁴ G. Bassi, *Quanta storia passa? La ricezione dei contenuti storiografici da parte dei lettori. Un'indagine a campione*, in *Sfogliare il passato*, cit., p. 71.

⁹⁵ Cfr. P. Zagorin, *Historiography and Postmodernism: Reconsiderations*, in “History and Theory”, 3, 1990, p. 264.

⁹⁶ S. Cavazza, *I videogiochi storici*, cit., p. 36.

interessati al potenziale narrativo dell'ipertesto⁹⁷, mentre i secondi non riescono a reputare l'ambientazione storica del medium videoludico "affidabile come fonte di studio se paragonata, ad esempio, a un libro"⁹⁸.

Se a queste considerazioni si aggiunge che, in ambito italiano, non tutti i manuali sulla didattica della storia, pubblicati anche recentemente⁹⁹, contemplano i videogiochi come risorsa per l'insegnante, si otterrà un quadro lacunoso in merito alle applicazioni di questi supporti ludici alla didattica, nonostante si assista a un rinnovato interesse della comunità accademica nei confronti del videogioco come fonte storica¹⁰⁰.

L'esperienza vissuta da Adam Chapman nel 1998, quando iniziò a giocare alla prima versione di *Age of Empires* ed ebbe numerose discussioni con la madre in merito agli argomenti sottesi alla trama videoludica¹⁰¹, costituisce la testimonianza più convincente per comprendere l'utilità di questi strumenti nei processi di conoscenza storica, facendo leva, cioè, sulla curiosità dei giocatori nei confronti dell'immaginario storico presente al loro interno per allargare le proprie prospettive e impegnarsi nello studio della disciplina storica mediante i processi d'apprendimento informali, non formali e formali. La pandemia dovuta alla diffusione del virus Covid-19 ha accresciuto l'importanza di questi dispositivi ludici in chiave comunicativa, permettendo, attraverso l'uso della modalità di gioco on-line, di coinvolgere altri soggetti nello svolgimento di una partita¹⁰², contribuendo così allo sviluppo di un immaginario condiviso, perché alimentato dalla medesima fonte. I videogiochi, dunque, permettono di compiere alcune scelte a scapito di altre, configurando "quindi una narrazione che esclude questi particolari spazi di gioco a favore di altri. [...] Questo ci permette di soffermarci sull'idea che i giochi possano essere, allo stesso tempo, sia rappresentazioni storiche che sistemi per fare storia"¹⁰³.

⁹⁷ Cfr. C. Fogu, *Digitalizing Historical Consciousness*, cit., p. 107.

⁹⁸ E. Chirchiano, *Videogiochi, storia, gender. Fenomenologia di un rapporto complesso*, in "Memoria e Ricerca", 66, 2021, p. 106.

⁹⁹ Cfr., per esempio, il volume di S. Castro, G. Cola, R. Talarico, *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023.

¹⁰⁰ Cfr. I. Pizzirusso, *Il videogioco in Italia. Riflessioni e sollecitazioni tra studi interdisciplinari e Public History*, in "Italia contemporanea", 303, 2023, pp. 178-179.

¹⁰¹ A. Chapman, *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*, New York, Routledge, 2016, pp. 4-5.

¹⁰² Cfr. M. Svašek, *Lockdown routines: im/mobility, materiality and mediated support at the time of the pandemic*, in F. Yi-Neumann et al. (a cura di), *Material Culture and (Forced) Migration. Materializing the transient*, London, UCL Press, 2022, pp. 236-237.

¹⁰³ E. Chirchiano, *Videogiochi, storia, gender*, cit., pp. 104-105.