

Giocare (con) la storia d'Europa: costruire un gioco di ruolo in classe

di [Igor Pizzirusso](#)

Apr 10, 2024 | [Didattica in classe](#), [In evidenza](#) | [0](#)



Crediti foto: <https://unsplash.com/it/foto/blocchi-di-plastica-blu-gialli-e-verdi-FdTmaUIEr4A>

Abstract

Dopo una premessa di tipo più metodologico sul gioco e sul gioco come strumento didattico, viene proposta un'attività in quattro fasi incentrata sulla storia d'Europa del Novecento, ma applicabile a contesti diversi: nella prima fase la classe si cimenta con un gioco di ruolo; nella seconda il gioco di ruolo viene decostruito; nella terza, dati alcuni materiali e divisi gli alunni in gruppi, la classe tenterà di progettare un semplice gioco di ruolo in semiautonomia; nella quarta e ultima ciascun gruppo farà giocare quanto elaborato agli altri compagni di classe.

Il testo si ripropone il workshop tenuto dall'autore alla Summer school dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri svoltasi a Torino nel 2022. Co-tutor del workshop era Chiara Massari, che è intervenuta con un'attività su cui uscirà un articolo la prossima settimana.

Introduzione

Tra le varie forme di narrazione (storica e non) il gioco possiede sicuramente il maggior tasso di eccentricità, in virtù della sua natura attiva. Nella lettura di un romanzo o nella visione di un film si può empatizzare con il protagonista o i personaggi, ma in alcun modo lo spettatore ha la possibilità di influenzarne le azioni e quindi di determinare quale sviluppo può prendere la trama. Il giocatore invece è in prima persona "attore", e quindi co-narratore/costruttore, della vicenda ludica. Questa sua peculiarità rende il gioco particolarmente efficace anche nella trasmissione della conoscenza e del sapere storico. Analizzarne la struttura, i linguaggi e il funzionamento è perciò fondamentale per riuscire a usarlo in maniera efficace nell'attività didattica, sia in classe che fuori.

La narrazione storica

Rispetto ad altre discipline, quella storica ha in sé una indubbia componente di narrazione. Secondo Hayden White ogni testo storico – anche il saggio più raffinato e attento alle fonti – è una narrazione e una reinterpretazione che non riproduce fedelmente il passato o la realtà, bensì è qualcosa che condivide alcune affinità con l'”originale”, ma che rappresenta, allo stesso tempo, un prodotto autonomo e differente, frutto di ristrutturazioni e semplificazioni da parte di chi lo scrive. In ogni narrazione storica è presente l'influsso della poetica di chi la racconta, più o meno esplicito, più o meno invadente.^[1] Anche Enzo Traverso riconosce che non si può negare «la dimensione creativa della scrittura storica» e che «la scrittura della storia assume spesso la forma di un racconto», pur sottolineando che «quest'ultimo è in ogni caso qualitativamente diverso da una fiction romanzesca» poiché «pretende di dare un contenuto vero (che risulta verificabile) [...] nella forma di una narrazione».^[2]

Naturalmente, più la narrazione è rivolta al grande pubblico, più questo racconto subirà rimaneggiamenti nella sua complessità, quando non vere e proprie modifiche nella ricostruzione dei fatti. I rischi sono evidenti, riassumibili in tre tipologie diverse:

- Banalizzazione: per trasmettere un messaggio o un concetto in modo più semplice, si sceglie una scorciatoia, come ad esempio fare incontrare due personaggi storici tra loro rivali per aggiungere enfasi alla contrapposizione, benché un reale incontro non sia mai avvenuto.^[3]
- Erronea rappresentazione: per aggiungere spettacolarità o assecondare i canoni del gusto più recenti (o anche semplicemente per incuria) un determinato periodo o evento storico viene raffigurato con diverse reinterpretazioni del tutto anacronistiche o destoricizzate.
- Mistificazione: avviene quando l'erronea rappresentazione è orchestrata con intenti precisi, generalmente piegati a usi politici o abusi pubblici della narrazione storica, alla quale si vuol fare veicolare un messaggio che inquinare la visione degli eventi del passato o che li restituisca in modo alterato.^[4]

Il gioco, in quanto narrazione storica attiva e in grande ascesa nei confronti del grande pubblico, non è esente da questi pericoli. Ma, per contro, non è più a rischio di altri prodotti mediali. Se dunque si usa un film o un fumetto per fare didattica, perché non dovremmo oggi fare altrettanto con un prodotto ludico?

Il gioco e la didattica

Se riflettiamo sul rapporto tra giochi e didattica, dovremmo forse fare alcune premesse prima di proporre l'uso in classe (o come attività domestica) di una narrazione ludica. Rispetto ad altre forme mediali, siamo di fronte a un linguaggio non univoco e plurale (pensiamo solo a quante tipologie di gioco esistono, anche all'interno delle due macroaree digitale e analogica), oltre che attivo ed esperienziale. Per cominciare, possiamo individuare a grandi linee tre approcci con cui si può giocare (con) la storia a scuola:

- L'approccio della **gamification**, che riguarda la sfera del ludiforme e non del ludico,^[5] perché utilizza il gioco non come pratica fine a sé stessa, ma come strumento per raggiungere altri scopi, che sono dichiarati esplicitamente. Attraverso la gamification, cioè, la lezione diventa un gioco, con obiettivi e ostacoli da superare e premi per chi ha successo.

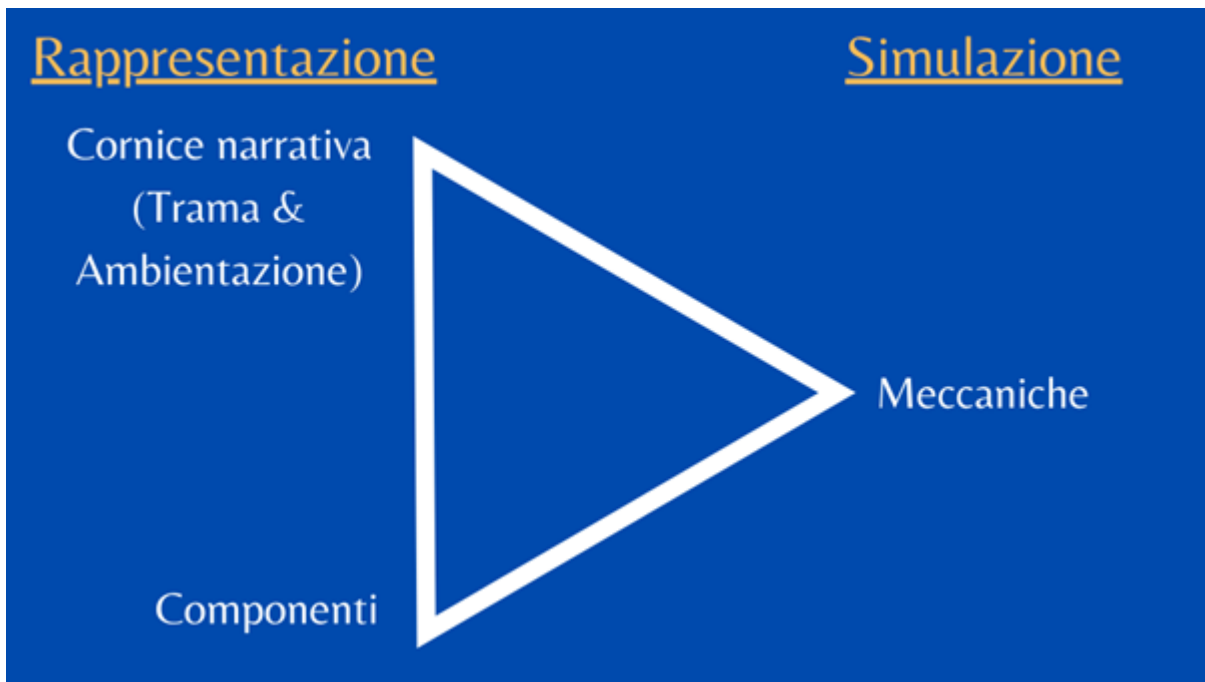
Per quanto lo scenario di gioco possa essere ben congegnato e appagante, i discenti hanno comunque la costante percezione di star svolgendo un compito per il quale alla fine saranno valutati. Rivestire un'attività reale, non sempre piacevole come lo studio, di una patina nuova e giocosa non necessariamente garantisce il successo; al massimo può donare un poco di leggerezza.

- L'approccio “**nozionistico**” implica l'uso del gioco come strumento per valutare la memorizzazione e la comprensione delle nozioni attraverso quiz interattivi. Questo approccio mira a verificare la conoscenza degli studenti in modo coinvolgente, spesso utilizzando piattaforme specifiche che consentono di creare e somministrare quiz interattivi in un formato di gioco (ad esempio Kahoot),^[6] ai quali gli studenti partecipano in modo competitivo o collaborativo. Questo tipo di approccio può rendere il processo di valutazione più coinvolgente, incoraggiando la partecipazione attiva degli studenti. L'aspetto mnemonico è comunque prevalente ed esso non conduce necessariamente a una reale comprensione dei processi storici.
- L'approccio **immersivo**, infine, prevede che con il gioco si faccia un'esperienza totalizzante del passato, in cui studenti e studentesse esercitano la propria azione liberamente. Quantunque esperienza mediata (dal creatore del gioco, dal docente, ecc.), il gioco ben congegnato può coinvolgere gli studenti in esperienze pratiche e interattive che favoriscono una comprensione più profonda dei processi storici, ben oltre la semplice memorizzazione di date o eventi.

Questi tre approcci non sono separati. I giochi “didattici” possono combinare elementi ludici e strumentali, incorporando sia aspetti informativi che elementi coinvolgenti o di gamification. Gli Edugames o Serious games, progettati con scopi educativi o di addestramento, rappresentano un esempio di questa mescolanza, coniugando divertimento e apprendimento. E tuttavia, la didattica ludica e il game-based learning dovrebbero cercare sempre più di utilizzare veri e propri giochi come strumenti educativi, ai quali far seguire un debriefing^[7] che scomponga e destrutturi l'esperienza appena fatta. Per questo motivo, è il livello immersivo a suscitare maggiore interesse.

Prima di approfondire il tema del gioco immersivo, occorrono comunque due importanti premesse, che sono le stesse di quando si progetta qualsiasi altra attività didattica attiva e partecipativa, che sia un laboratorio con le fonti, uno studio di caso o un'altra metodologia. Il tempo a disposizione per le ore di storia, lo sappiamo, non è molto ed è oltretutto eroso da ulteriori richieste ed esigenze, quali ad esempio l'insegnamento dell'educazione civica. Seguendo Brusa,^[8] bisogna quindi considerare la sostenibilità e la rilevanza didattica di un'attività ludica. La sostenibilità è de facto una valutazione del rapporto costo-beneficio. Giocare in (e con la) classe dovrebbe occupare da una a due ore, compresa l'attività di debriefing, imprescindibile affinché l'esperienza ludica sia consapevolmente rielaborata da studenti e studentesse. Per questo, è essenziale che la scelta dell'argomento da ludicizzare ricada su qualcosa di rilevante. Seguire rigidamente il programma non è più un obbligo (ormai si parla di “indicazioni”),^[9] ciò nondimeno è del tutto evidente che non si possono destinare due ore a un gioco incentrato su un evento o un processo storico di portata ridotta.

Com'è fatto un gioco?



Ulteriore rielaborazione del triangolo del game design teorizzato da Kevin di Wehrbach in cui sono distinti aspetti rappresentazionali (a sinistra) e simulativi (a destra)

Un gioco, di base, deve avere un regolamento ben chiaro, immutabile, e degli obiettivi ben definiti che determinano vittoria e sconfitta. Per questo motivo esso deve avere anche un inizio e una fine ben delineati. Un'attività didattica ludica non è diversa e dovrebbe condividere le stesse caratteristiche.

E tuttavia, è del tutto evidente che questo di per sé non basta per avere un'esperienza diretta del passato e delle dinamiche storiche che sia realmente efficace per gli studenti e le studentesse. D'altro canto, nemmeno ci si dovrebbe limitare a preparare un gioco che sia semplicemente ambientato in un'epoca lontana, dove la storicità fa parte della cornice narrativa o degli oggetti (componenti) con i quali si può interagire e poco altro.

Non si vuole sostenere che attività del genere non presentino alcuna virtù o efficacia, al contrario. Vi è però la necessità di compiere un passo ulteriore e significativo. Chi gioca dovrebbe agire il più possibile dentro una simulazione del passato; le sue azioni dovrebbero perciò essere determinate dal contesto storico e produrre conseguenze (positive o negative) che siano coerenti con esso e da esso influenzate. Solo così l'esperienza sarebbe veramente potente e interattiva; e solo così durante il gioco si potrebbero comprendere più profondamente le atmosfere e le dinamiche storiche, oltre agli eventi o i personaggi più celebri.^[10]

Se, ad esempio, in un gioco ambientato nella Germania nazista si decide di aiutare un concittadino ebreo, questa decisione – eticamente positiva – dovrebbe comunque produrre degli effetti che siano autentici o quanto più possibile verosimili, per quanto nefasti nei confronti del giocatore.

Come efficace esempio di quanto scritto finora e al contempo utile materiale di studio per l'attività didattica a seguire, si propone la visione del seguente gameplay del videogioco strategico *Through the Darkest of Times*.^[11]

https://www.novecento.org/wp-content/uploads/ThroughTheDarkestOfTimes_gameplay01.mp4

Didattica ludica e storia controfattuale

Naturalmente, la libertà di azione da parte del giocatore all'interno di una rappresentazione del passato produce qualcosa di potenzialmente astorico o antistorico. La discussione su pregi e difetti della controfattualità è tuttora molto vivace e non si può darne conto in questo contributo, né è così essenziale per gli scopi preposti. Basti qui accennare che la controfattualità, se ben strutturata, può aiutare a capire che la storia, nel suo sviluppo diacronico, non è monolitica, bensì è il frutto di una catena di eventi incerti e di relazioni precarie, che potevano anche avere esiti differenti. Si può poi per altro fare esperienza delle dinamiche storiche pur senza produrre grandi controfattualità. Ad esempio, si possono sperimentare le condizioni dei soldati nelle trincee della Prima guerra mondiale anche senza alterare l'esito del conflitto; o, come già visto, sperimentare il progressivo deterioramento della democrazia, dei diritti e delle libertà durante la presa al potere del nazismo senza (purtroppo) impedirne l'ascesa.

Per approfondire

- C. Asti, Introduzione a *Mettere in gioco il passato*, Unicopli, Milano 2019
- R. Guazzone, *Cooperate, Deconstruct, Design*, in "Public History Weekly", n. 11 (2023) 3, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2023-21326](https://doi.org/10.1515/phw-2023-21326).
- A. Brusa, *Giochi per imparare la storia*, Carocci, Roma 2022.

Attività didattica

Prerequisiti e materiali

Non servono prerequisiti specifici perché la classe svolga efficacemente l'attività didattica proposta. La dimestichezza con il linguaggio ludico, che certamente molti studenti e molte studentesse oggi hanno, può aiutare ma non è necessaria al suo buon esito.

Data la complessità di alcune fasi, si consiglia comunque di proporre l'attività nelle quinte classi delle scuole secondarie di secondo grado, dopo aver affrontato la storia del Novecento almeno fino agli anni Sessanta (o quantomeno alla Seconda guerra mondiale). La sperimentazione con classi terze della secondaria di primo grado ha comunque avuto buoni esiti

I materiali necessari per l'attività sono forniti di seguito.

Obiettivi, contesto storico e problema

- Acquisire maggiori conoscenze su alcuni snodi fondamentali della storia d'Europa, con una prospettiva diversa, più "interna" alle vicende.
- Acquisire capacità di rielaborazione e sintesi della complessità storica nella trasposizione in un linguaggio destinato a un pubblico non specialistico, qual è quello ludico.

- Acquisire dimestichezza sul linguaggio ludico al fine di fornire i primi rudimenti per un'interpretazione del gioco come prodotto narrativo e mediale, da contestualizzare e scomporre.
- Stimolare competenze di cittadinanza inserendo all'interno dell'attività ludica scelte che attengono alla sfera etica oltre che alla sfera storica.

Svolgimento/Sequenza didattica

L'attività ludica dovrebbe idealmente seguire la trattazione o lo studio dell'argomento o del periodo storico in questione. In questo caso si propone un'attività che possa stimolare l'apprendimento della storia europea del Novecento condensata in alcuni momenti cardine. Per questo motivo potrebbe essere efficace realizzarla nelle ultime lezioni del quinto anno scolastico.

1. **Gioco – fase 1:** il/la docente, vestendo i panni del game master^[12] o lasciando la classe libera di giocare in autonomia, propone un'esperienza ludica (e non ludiforme).
Tempo richiesto: 20 minuti.
2. **Debriefing – fase 1:** il/la docente mostra alla classe la struttura ad albero del gioco, spiegando il motivo di alcune scelte particolarmente centrali perché in stretta relazione con i processi o le dinamiche storiche.
Tempo richiesto: 10 minuti.
3. **Debriefing – fase 2:** dividendo la classe in gruppi, il/la docente fornisce a ciascun gruppo alcuni materiali quali biografie, cronologie o documenti su alcuni momenti centrali della storia europea, chiedendo agli studenti/alle studentesse di predisporre loro un albero decisionale. In questa fase, il/la docente deve supportare l'attività dei gruppi soprattutto nei momenti iniziali, fornendo spunti e invitando i gruppi a individuare le vicende e le dinamiche che desiderano evidenziare (o indicandole lui/lei stesso/a).
Tempo richiesto: 1 ora.
4. **Gioco – fase 2:** a turno ogni gruppo, tramite un portavoce/game master, fa giocare il resto della classe al prodotto che ha elaborato. < Tempo richiesto: 30 minuti totali (in media 5-7 minuti a ogni gruppo). /li>

La durata totale della sequenza didattica è di 2 ore circa.

Gioco – fase 1: il/la docente come game master

In questa prima fase il/la docente può proporre un gioco di sua creazione o anche sfruttare un gioco già pubblicato, prendendone una parte o semplicemente usarlo come spunto. Il gioco *Through the Darkest of Times*, di cui si è proposto precedentemente il video-gameplay, può essere molto adatto allo scopo.

Qui si propone l'uso dell'avventura testuale *Milano45*, ambientata durante gli ultimi mesi della Resistenza. Il gioco è stato creato dall'Istituto nazionale Ferruccio Parri come appendice dell'urban game omonimo^[13] e permette un'interazione diretta anche con documenti originali conservati presso l'archivio storico dell'istituto stesso, aggiungendo in tal modo un ulteriore livello di ricchezza e complessità.

Essendo online, il gioco può anche essere giocato individualmente o a gruppi, direttamente sugli smartphones degli studenti e delle studentesse.

Milano45: un'avventura testuale

Gioca!

Nel caso si volesse produrre autonomamente un gioco simile, si può usare un software semplice come powerpoint (o analoghi). Di seguito, due video tutorial:

- <https://www.youtube.com/watch?v=LzNoM2fLmEk>
- https://www.youtube.com/watch?v=eh_eDmWWDxA

Si consiglia in ogni caso di preparare un diagramma dell'albero decisionale prima di iniziare a costruire il gioco, sia perché indispensabile nella fase successiva dell'attività didattica, sia perché utile per una migliore progettazione del gioco.



Struttura di albero decisionale

Un elemento essenziale da contemplare è poi il *game over*, ovvero la sconfitta. Alcune scelte devono necessariamente portare a un esito negativo, non necessariamente legato alla cattura, all'esilio o alla morte. Un *game over* può anche materializzarsi dopo aver abbandonato i propri amici o compagni per salvarsi la vita, soprattutto quando si vogliono aggiungere elementi etici, legati quindi all'insegnamento dell'educazione civica. Bisogna infatti tenere conto che l'esperienza ludica, in quanto produttrice di una realtà simulata, è un ambiente protetto ideale per sperimentare il fallimento, anche con tragiche conseguenze.

Debriefing – fase 1: il diagramma e l'albero decisionale

Terminato il gioco, il/la docente mostra alla classe, proiettandolo sulla LIM, il diagramma dell'albero decisionale sotteso all'esperienza ludica, evidenziando i passaggi più significativi in cui le meccaniche ludiche riproducono dinamiche storiche. Nel caso di *Milano45* ad esempio, può essere importante sottolineare perché la bicicletta non è il mezzo di locomozione migliore per spostarsi in città durante l'occupazione nazista, almeno se si vuole passare inosservati e non incorrere in pericolose perquisizioni.

Il diagramma di *Milano45* è visibile e liberamente consultabile e utilizzabile al link:

<https://www.mindomo.com/it/mindmap/milano45-branching-ffb9e5f36b074d08b40bfb4442e64a19>

Debriefing – fase 2: gli studenti come game designer

Nella fase **Gioco 1** si è dunque proposta alla classe una narrazione ludica non solo interattiva, ma in cui la storicità è presente fin dentro alle dinamiche del gioco. La fase di Debriefing 1 ha quindi sottolineato e messo in risalto questo aspetto. Nella seconda fase di Debriefing l'attività si concentra più specificamente sugli alunni e le alunne, affidando loro il compito di progettare qualcosa di analogo all'esperienza giocata.

Dopo aver diviso la classe a gruppi composti da un minimo di 4 a un massimo di 8 studenti e studentesse, il/la docente assegna a ciascun gruppo un preciso momento storico che riveste importanza centrale nella storia europea. Il materiale qui proposto è fatto di cronologie e storie individuali, queste ultime per altro molto adatte ad essere narrativizzate in forme medial, ludiche comprese. Questi dossier si possono anche arricchire di documenti, fotografie o giornali, purché il materiale non diventi ridondante, inducendo la classe a perdere più tempo nella loro analisi che nella vera e propria attività. In questo caso il detto che “nel più sta il meno” non è veritiero, soprattutto tenendo presente il concetto di sostenibilità didattica.

Cronologie e biografie per costruire la struttura diagrammatica:

<https://drive.google.com/drive/folders/1hujY1qFGOodkMF98G8TZW5aa51JDjX2J?usp=sharing>

- **Fascismo e antifascismo**
 - [Cronologia 1919-1926](#)
 - [Biografia di Fratelli Rosselli](#)
 - [Biografia di Piero Gobetti](#)
- **Guerra di Spagna**
 - [Cronologia 1936-1939](#)
 - [Biografia di Anton Ukmar](#)
 - [Biografia di Giuseppe Vittorio Guglielmo](#)
 - Altre biografie e documenti disponibili sul sito www.antifascistispagna.it
- **Nazismo**
 - [Cronologia 1919-1939](#)
 - [Biografia di Harro Schulze-Boysen](#)
 - [Biografia di Arvid Harnack](#)
- **Muro di Berlino**

- [Cronologia 1946-1989](#)
- Storie di fuga tratte da <https://www.novecento.org/didattica-in-classe/storie-ad-arte-per-superare-i-muri-7040/>

Una volta assegnati i dossier a ciascun gruppo, il docente dovrà lasciare circa dieci minuti per il loro studio, dopo di che dovrà stimolare studenti e studentesse a individuare il punto di avvio del gioco, ovvero un evento o un momento storico preciso, e a scegliere il/la protagonista della vicenda. Molte volte è questa la fase più delicata, in cui studenti e studentesse si trovano in maggiore difficoltà. Il/la docente deve quindi muoversi tra i gruppi e – se necessario – suggerire lui/lei stesso/a uno spunto di partenza e magari anche la prima biforcazione dell'albero di scelte. Una volta sbloccata, la creatività degli alunni e delle alunne è davvero in grado di stupire.

Come già accennato, non è inoltre da disdegnare, anzi è da incentivare, l'inserimento di alcune scelte attinenti alla sfera etica, oltre che storica. Scegliere di aiutare gli indifesi, o ribellarsi alla tirannia, possono costituire momenti edificanti, purché si tenga conto della realtà storica e dei rischi connessi a tali decisioni, che spesso avevano esiti nefasti o fatali. Potrebbe valer la pena, come già detto, sfruttare a pieno la possibilità di muoversi liberamente in un ambiente protetto e simulato, qual è il gioco, per sperimentare e spingere studenti e studentesse oltre limiti che normalmente non varcherebbero.

Gioco – fase 2: gli studenti come game master

Ogni gioco deve essere giocato per verificarne l'efficacia, quindi l'ultima fase dell'attività didattica è dedicata a testare le esperienze ludiche create dai gruppi in cui la classe è stata precedentemente divisa.

Un componente di ogni gruppo funge da game master, presentando innanzitutto la cornice narrativa e gli eventuali personaggi del gioco creato insieme ai/alle compagni/e. Quindi egli inizia a porre gli altri gruppi davanti alle scelte dell'albero decisionale. Eventualmente si può aggiungere una competizione tra i gruppi stessi, stabilendo un sistema di punteggi in base alla correttezza delle decisioni prese o eliminando dal gioco i gruppi che, in conseguenza di quelle decisioni, arrivano al game over.

Valutazione

Non è comunque questo il parametro su cui basare una eventuale valutazione, anche se la conoscenza approfondita delle dinamiche e delle vicende storiche dovrebbe condurre a un esito vincente del gioco. La valutazione reale sull'apprendimento dovrebbe invece derivare in larga parte dall'analisi di come è stata costruita l'esperienza ludica.

Una corretta ricostruzione degli eventi, della loro successione e delle figure che ne sono state protagoniste, è senza dubbio – e con tutta evidenza – l'indice di buon apprendimento nozionistico.

Di maggiore interesse però è esaminare quanto i gruppi siano stati in grado di distillare la complessità storica e di tradurre efficacemente i concetti chiave nell'albero decisionale del gioco di ruolo, predisponendo scelte e svolte nella trama realmente coerenti con (e immerse in) il momento o il processo storico che si intende far giocare. Questo aspetto riguarda per altro le già citate scelte

etiche. Inserirle all'interno della narrazione ludica è fortemente consigliato ma andrà verificata la capacità della classe di comprenderne la reale portata. Compiere scelte nobili, rischiare la vita e non subire alcuna conseguenza sarebbe antistorico oltre che poco realistico. E finirebbe oltretutto per togliere valore a chi determinate scelte le ha compiute per davvero.

Esaminare e valutare questi specifici parametri dovrebbe, in buona sostanza, riferire di quanto gli studenti e le studentesse siano stati in grado di pensare storicamente e di capire che la storia non è fatta solo di date e grandi personalità.

Note:

[1] Per approfondire si veda H. White, *Metahistory. The historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1973.

[2] E. Traverso, *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Ombre corte, Verona 2025, pp. 64-65 (in cui sono ripresi alcuni concetti tratti da M. De Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Parigi 1975, p. 12).

[3] Ad esempio è il caso del film *Karthoum*, in cui il generale inglese Gordon (C. Heston) e il capo dei ribelli Madhi (L. Olivier) si confrontano personalmente nella capitale sudanese. Incontro che in realtà non è mai avvenuto.

[4] Un caso emblematico è descritto in E. Miletto, *Rosso Istria: un mese dopo*, Novecento.org, n. 12, agosto 2019. DOI: [10.12977/nov297](https://doi.org/10.12977/nov297) e F. Tenca Montini, "Foiba rossa". *Considerazioni su un fumetto sulle foibe*, Novecento.org, n. 13, febbraio 2020. DOI: [10.12977/nov317](https://doi.org/10.12977/nov317)

[5] A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*. Taylor, Torino 1958, p. 10.

[6] <https://kahoot.it/>.

[7] A. Brusa, *Giochi per imparare la storia*, Carocci, Roma 2022. pp. 79-81.

[8] Brusa, 2022, pp. 65, 67-72, 75.

[9] M. Cecalupo, *E Cesare disse "Si lanci il dado!"*, in C. Asti (a cura di), *Mettere in gioco il passato*, Unicopli, Milano 2019 p. 75.

[10] Per approfondire si veda I. Pizzirusso, *Il videogioco in Italia. Riflessioni e sollecitazioni tra studi interdisciplinari e Public History*, in "Italia contemporanea", n. 303, dicembre 2023.

[11] *Through the Darkest of Times*, Handy Games, 2020.

[12] Il game master è una persona che agisce come organizzatore e narratore di un gioco di ruolo, in cui i partecipanti interpretano dei personaggi impegnati in un'avventura o in una missione. Il game master può agire anche come arbitro e moderatore, oltre che come riferimento per le domande relative alle regole.

[13] I. Pizzirusso, G. Uberti, *L'urban game prima e durante la pandemia: il caso di Milano45*, in "Novecento.org", n.18, dicembre 2022. [DOI: 10.52056/9791254693162/17](https://doi.org/10.52056/9791254693162/17)