



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Sede Amministrativa: Palazzo del Capitano, Piazza Capitaniato 3 I-35139 Padova**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA)**

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN: SCIENZE PEDAGOGICHE,  
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE (XXV CICLO)

**Le metodologie narrative digitali nei contesti di formazione iniziale e continua degli educatori sociali.**

**Direttore della Scuola:** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.ma Prof.ssa Marina De Rossi

**Dottorando:** Monica Campion



E finì per diventare una specie di scherzo collettivo quella storia. così finiscono i nostri segreti quando li esponi all'aria e in pubblico. Di terribile in noi e sulla terra e in cielo c'è forse solo quello che non è stato ancora detto. Saremo tranquilli solo quando tutto sarà stato detto, una volta per tutte, allora finalmente faremo silenzio e non avremo più paura di star zitti. Ci saremo.

Ferdinand Celine (1932),

da *Viaggio al termine della notte*, p. 222



## INDICE

|   |    |
|---|----|
| Riassunto   | 9  |
| Abstract  | 13 |
| <b>CAPITOLO 1 – LA NARRAZIONE</b>   |    |
| 1.1 L'importanza ontologica della narrazione                                | 17 |
| 1.1.1 L'origine dell'interesse verso la narrazione                          | 17 |
| 1.1.2 Il valore fondamentale della parola                                   | 19 |
| 1.1.3 Il carattere trans-storico e trans-culturale della narrazione         | 21 |
| 1.2 I principali filoni di studio   | 26 |
| 1.2.1 L'approccio strutturalista  | 26 |
| 1.2.2 L'approccio contestualista  | 34 |
| 1.2.3 L'approccio cognitivista  | 38 |
| 1.3 L'uso delle metodologie narrative nei contesti del lavoro educativo     | 42 |
| 1.3.1 Il rapporto tra narrazione ed educazione                              | 42 |
| 1.3.2 La narrazione nella prospettiva dell'animazione socio-culturale.      | 52 |
| <b>CAPITOLO 2 - LA NARRAZIONE DIGITALE</b>                                  |    |
| 2.1 I media e le pratiche   | 55 |
| 2.1.1 Dall'homo narrans all'homo narrans 2.0: 4 passaggi fondamentali       | 55 |
| 2.1.2 Il Prosumer come produttore e consumatore di narrazioni               | 63 |
| 2.2 Dallo Storytelling al Digital Storytelling                              | 66 |
| 2.2.1 Dalle prime esperienze alla costituzione del Digital Story Center     | 66 |
| 2.2.2 Dalla definizione del prodotto alle riflessioni sui processi attivati | 67 |

|                         |   |     |
|-------------------------|---|-----|
| 2.2.3                   | I contesti d'uso e principali esperienze internazionali e nazionali   | 79  |
| CAPITOLO 3 - LA RICERCA |   |     |
| 3.1                     | La scelta del contesto: l'animazione sociale  | 89  |
| 3.2                     | La scelta del gruppo di partecipanti: gli educatori sociali impegnati nel lavoro con gli adolescenti                    | 91  |
| 3.3                     | La scelta della metodologia di ricerca: Design-based research   | 96  |
| 3.4                     | FASE 1: Analisi dei problemi pratici in collaborazione da parte ricercatori e professionisti.                           | 101 |
| 3.4.1                   | Riflessioni preliminari e scelta dei partecipanti   | 101 |
| 3.4.2                   | Descrizione dello strumento, procedure di raccolta e analisi dei dati   | 103 |
| 3.4.3                   | Analisi delle interviste  | 105 |
| 3.4.3.1                 | <i>Dimensione "narrazione/metodologie narrative"</i>  | 105 |
| 3.4.3.2                 | <i>Dimensione "tecnologia"</i>  | 109 |
| 3.4.3.3                 | <i>Dimensione "artefatti digitali"</i>  | 113 |
| 3.4.3.4                 | <i>Dimensione "educatore"</i>   | 115 |
| 3.5                     | FASE 2: Sviluppo di interventi progettuali derivanti dai principi di progettazione esistenti e innovazioni tecnologiche | 117 |
| 3.5.1                   | Riflessioni preliminari   | 117 |
| 3.5.2                   | La struttura della proposta formativa laboratoriale   | 119 |
| 3.6                     | FASE 3: Cicli iterativi di prova e perfezionamento della soluzione proposta   | 121 |
| 3.6.1                   | Il Primo ciclo di progettazione   | 121 |
| 3.6.1.1                 | <i>Partecipanti</i>   | 121 |
| 3.6.1.2                 | <i>Obiettivi</i>  | 121 |
| 3.6.1.3                 | <i>Azioni</i>   | 121 |
| 3.6.1.4                 | <i>Raccolta e analisi dei dati</i>  | 126 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 3.6.2   | Il secondo ciclo di progettazione      | 138 |
| 3.6.2.1 | <i>Partecipanti</i>                    | 138 |
| 3.6.2.2 | <i>Obiettivi</i>                       | 138 |
| 3.6.2.3 | <i>Modifiche progettuali apportate</i> | 139 |
| 3.6.2.4 | <i>Azioni</i>                          | 139 |
| 3.6.2.5 | <i>Raccolta e analisi dei dati</i>     | 141 |
|         | CONCLUSIONI                            | 156 |
|         | BIBLIOGRAFIA                           | 158 |
|         | ALLEGATI                               | 177 |



## **Riassunto**

I più recenti studi di area pedagogica danno estrema credibilità alle metodologie narrative, ritenendole in grado di sviluppare l'apprendimento e di implementare l'empowerment educativo. In questa prospettiva la narrazione assume le caratteristiche di un vero e proprio metodo attivo, che mira a promuovere la costruzione di significato circa l'esperienza, lo sviluppo di processi riflessivi a partire da questa consapevolezza e tutte le altre implicazioni educative che ne derivano.

L'alto potenziale della narrazione consente di rendere nota e comprensibile l'esperienza anche a chi non l'ha vissuta, trasmettendola oltre i confini del contesto di partenza, sia per favorirne la ripetibilità, lo sviluppo e la rielaborazione, sia per favorire la circolazione di idee in prospettiva riflessiva.

Oggi grazie al basso costo dei dispositivi digitali ed i nuovi supporti disponibili, le possibilità e le modalità di costruzione e comunicazione delle storie sono aumentate con conseguente complessificazione del processo narrativo: il testo, come traduzione del pensiero narrativo in un discorso narrativo, si presenta in forme diversificate alle quali corrispondono diverse modalità di produzione e di fruizione. Alla tradizionale modalità monomediale orale e scritta si affianca oggi, sempre più prepotentemente, quella multimediale. Un forte condizionamento in questo senso è derivato dal passaggio tra Web 1.0 e 2.0 che ha determinato, un vero e proprio cambio di paradigma per cui le persone oggi dispongono sia dei mezzi necessari per raccontare la propria storia sia dei canali per diffonderla e condividerla con estrema facilità ed immediatezza. Le narrazioni individuali, i propri punti di vista personali sul mondo si aprono così al confronto generando un processo interattivo e reciproco di feedback che modifica profondamente la natura e la direzione dei flussi comunicativi e porta la persona ad assumere un ruolo attivo nel processo di co-costruzione della conoscenza abbandonando quello di semplice fruitore. Esempi classici sono rappresentati da Wiki e blog ma questa esigenza di raccontare e raccontarsi attraverso il digitale ha generato anche la pratica del "digital storytelling".

Questo nuovo approccio metodologico consiste nell'usare media digitali per creare storie arricchite ("media-rich stories") da raccontare, da condividere e preservare".

La potenzialità educativa di questo strumento sta nella possibilità che esso offre di coniugare due mondi fra loro diversi: da un lato quello della narrazione con la possibilità di innescare processi di oggettivazione e soggettivazione e, dall'altro, quello del digitale, dei nuovi media, degli strumenti tecnologici innovativi, con la loro possibilità di integrare linguaggi diversi e di attrarre in particolare le nuove generazioni.

La tecnica del Digital Storytelling amplificando il potenziale del tradizionale metodo narrativo, offre quindi oggi ai professionisti dell'educazione una profonda riflessione metodologica soprattutto in relazione ai nuovi orizzonti e contesti della comunicazione ed in particolare per chi lavora con i giovani.

La necessità di interrogarsi sull'inserimento, pedagogicamente fondato, degli strumenti narrativi mediati dalle tecnologie all'interno di progetti educativo-animativi rappresenta il focus del percorso di ricerca. In questo progetto, la tecnica di Digital Storytelling è diventata una metodologia narrativa volta a facilitare e migliorare lo sviluppo dei processi riflessivi per rafforzare l'identità individuale e professionale e la consapevolezza rispetto le scelte adottate.

L'obiettivo della ricerca era quello di indagare se una formazione specifica sulle metodologie narrative digitali ed in particolare sul Digital Storytelling, potesse modificare la percezione degli educatori sociali, in servizio e in formazione iniziale, circa l'uso di tecnologie e metodologie narrative nei contesti educativi.

In particolare, questo studio mirava:

- a contribuire a descrivere un quadro generale sugli usi educativi della narrazione, con particolare riferimento al Digital Storytelling e al contesto italiano dell'educazione non-formale ed informale;
- ad indagare le percezioni degli educatori sociali, in servizio e in formazione iniziale, circa l'uso della narrazione digitale all'interno di percorsi di animazione sociale,

- a elaborare una proposta didattica di percorso laboratoriale sul Digital Storytelling per l'educazione e la formazione.

In accordo con Revees il processo di ricerca è stato organizzato in quattro fasi principali :

*FASE 1: Analisi dei problemi pratici sviluppata in collaborazione tra ricercatori e professionisti dell'educazione.* Per comprendere più a fondo il panorama del contesto nazionale in relazione sono stati coinvolti otto testimoni qualificati (presidenti di associazione nazionali e coordinatori di progetto). Le loro percezioni circa l'uso di metodi narrativi e l'uso delle tecnologie nel contesto dell'educazione non formale e informale, sono state raccolte attraverso delle interviste semi-strutturate. Tali interviste avevano anche lo scopo di identificare altre esperienze basate sull'uso della metodologia narrativa digitale. L'analisi dei dati qualitativi è stata realizzata attraverso il software Atlas.ti.

*FASE 2: Sviluppo di interventi progettuali derivanti dai principi di progettazione esistenti e innovazioni tecnologiche.* Definito il quadro generale è stato individuato un contesto privilegiato (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza) nel quale esperire un percorso di formazione, seguito da azioni sul campo, che ha visto il coinvolgimento di educatori sociali professionisti. Il focus di questa fase è stata la progettazione di un laboratorio formativo sul Digital Storytelling, ideato a partire dalle informazioni fornite da Joe Lambert e da Daniel Meadows e utilizzando le linee metodologiche inerenti il lavoro narrativo ispirate ai più recenti studi.

*FASE 3: cicli iterativi di prova e perfezionamento della soluzioni progettata in pratica.* Il primo ciclo di intervento, di cui abbiamo già citato l'impianto nella fase 2, ha coinvolto 20 educatori sociali in servizio (CNCA), che stavano avviando un processo di riflessione sulla raccolta di storie di vita di giovani che vivono in strutture comunità in situazione di disagio socio-affettivo (entro il Progetto nazionale "Scolpire Storie"). Mentre il secondo ciclo di intervento ha coinvolto 70 studenti del Corso di Laurea Triennale in Educazione e Formazione – curr. Educazione sociale e animazione culturale dell'Università degli Studi di Padova, allo scopo di promuovere una riflessione sulla possibile integrazione dell'uso metodologie narrative digitali nel lavoro educativo già in fase di formazione

iniziale. In questo caso, il laboratorio debitamente adeguato alla formazione universitaria, è stato concepito come modulo integrato dell'insegnamento di settore M-PED/03 di Metodologie e tecniche del lavoro di gruppo e dell'animazione. Particolare attenzione è stata data alla progettazione, alla conduzione, al setting, al de briefing che ha sostenuto il momento valutativo e autovalutativo. Con follow-up a sei mesi è stato chiesto agli studenti:

- di riprendere la riflessione sull'esperienza attraverso la somministrazione di uno strumento apposito di auto-valutazione,
- di condividere gli artefatti digitali mediate una valutazione tra pari attraverso un altro strumento specifico.

I dati rilevati con entrambi gli strumenti, di valutazione e autovalutazione, sono stati analizzati con SPSS 19.

*FASE 4: Riflessione per la produzione di "principi di progettazione" e miglioramento della soluzione.* Secondo le indicazioni di questa fase, una Ricerca basata su progetti implica l'elaborazione di output sia in forma di conoscenza che di artefatti. Dall'intero percorso sviluppato, quindi, analizzando i processi e i prodotti realizzati nelle varie azione compiute, come conclusione della ricerca, sono state elaborate indicazioni mirate ad ipotizzare:

- la costruzione di modello progettuale di formazione iniziale e continua per l'implementazione dell'uso del Digital Storytelling nei contesti di animazione sociale,
- linea guida per la costruzione di artefatti digitali (Digital Storytelling), contestualizzati nelle pratiche educative,
- l'introduzione delle tecnologie 2.0 nella formazione iniziale e continua per lo sviluppo professionale degli educatori coinvolti.

## Abstract

The most recent studies give great credence to narrative methodologies in being able to develop learning and in implementing educational empowerment. Under this perspective, Storytelling, takes on the characteristics of a real active method, that aims to promote the development of meaning about experience, an analysis of this meaning and the educational implications that result.

The high potential of storytelling allows the experience to be known and understandable, even if this hasn't been lived in first person, and permits to broadcast it beyond the initial context in order to facilitate the repeatability, the development and the revision, and to promote the exchange of ideas in a reflective perspective.

Today, thanks to the low cost of digital devices and the availability of new media tools, the possibilities and methods of production and communication of stories are increasing. Therefore there is a complexification of the narrative process. The text (as a translation of narrative thinking in a narrative discourse) can assume different forms which correspond to different ways of using it. In addition to the monomedia tradition (oral and written form) we now also have the multimedia world. This powerful influence arose from the transition between Web 1.0 and 2.0, which caused a change in paradigm: today people have both the means to tell their stories and the channels to spread and share them with extreme ease and immediacy. The individual stories and the personal views of the world open up to enable comparisons that generate an interactive feedback process that changes in-depth the nature and the direction of the communication flow.

The person takes on an active role in the process of co-construction of knowledge and thus leaves behind the role of “simple user”. Typical examples included wiki and online blogs, but this need to share and tell through digital means has also generated the practice of "digital storytelling". Digital Storytelling is defined as «the modern expression of the ancient art of storytelling using digital media to create media-rich stories to tell, to share, and to preserve». The possibility of mixing two different worlds (the storytelling world with its processes of objectification and subjectification, and the “digital” world with its

ability to integrate various languages and appeal to younger generations) makes it a powerful tool in an educational context.

Amplifying the power of the traditional narrative method, the technique of Digital Storytelling offers a methodological and in depth reflection for education practitioners, especially in relation to new horizons and contexts of communication and particularly for those who work with young people.

In this project, the technique of Digital Storytelling has become a narrative methodology aimed at facilitating and improving the development of reflective processes for strengthening an individuals identity and creating an awareness of the choices taken.

The aim of the research was to evaluate if a specific workshop, about narrative methodologies in particular the Digital Storytelling, could change the perception of social educator in-service and training about the use of narrative methodologies and technologies in education context.

In particular this study aims:

- to help the description of a general framework on educational uses of storytelling with particular attention to the Digital Storytelling and to the non-formal and informal context;
- -to investigate the perceptions of social educators, in-service and training, about the use of digital storytelling in social-animation paths;
- to develop a training laboratory on Digital Storytelling for educators involved in training path.

In agreement with Revees we have organized the process in four main phases:

*PHASE 1: Analysis of practical problems by researchers and practitioners in collaboration.* To understand more deeply the Italian context we have involved 8 association presidents and project managers as expert witnesses. Their perceptions of the use of narrative methods and the use of technologies in the context of non-formal and informal education, have been recognized through semi-structured interviews The interviews also tried to identify experiences based upon the use of digital storytelling methods. The analysis was carried out by the software Atlas.ti.

*PHASE 2: Development of Theoretical framework solutions informed by existing design principles and technological innovations.* The workshop was planning starting from the information provided by Joe Lambert in the text "Digital Storytelling Cookbook", Daniel Meadows and from the methodological guidances provided on the narrative work.

*PHASE 3: Iterative cycles of testing and refinement of solutions in practice.* The first intervention involved 20 in service social educators which had been started a process of reflection about the collection of life stories of young people living in the in residential care facilities

The second intervention involved 70 students of the first cycle degree course in Education and Training - curriculum Social Education. for promoting reflection on the integration of digital narrative methodologies in educational projects already in the formative stage. In this case particular attention was given to the final moment of debriefing. After six months we asked the students:

- to complete a self-evaluation form on the construction of Digital Storytelling and to value it in particular according two topics: narrative and technology.
- to show the Digital Storytelling to a colleague asking him/her to complete an evaluation form.

The answers to the evaluation forms were analyzed with SPSS 19.

*PHASE 4: Reflection to produce "design principles" and enhance solution implementation.* Indeed a Design-based Research implies outputs in the form of both knowledge and products.



## CAPITOLO 1 - La Narrazione

### 1.1 L'importanza ontologica della narrazione

#### 1.1.1 L'origine dell'interesse verso la narrazione

La letteratura nazionale e internazionale negli ultimi decenni si è concentrata molto sulla narrazione, sollecitando la riflessione sul suo significato educativo, autoeducativo e formativo. Arrivando addirittura a considerare la padronanza narrativa come un elemento strategico non solo a livello individuale e sociale, ma anche aziendale e politico. Degni di nota in questo senso sono gli studi di Cornog<sup>1</sup> che ha analizzato i discorsi politici dell'ex-presidente americano George Bush, evidenziando come la parola maggiormente ricorrente durante le sue apparizioni pubbliche (con particolare riferimento a quelle del primo mandato), fosse *story*, intesa come racconto orale ed informale su frammenti di vita vissuta, scambio umano d'esperienze personali.

Il rinnovato interesse verso la narrazione e la constatazione della sua espansione in ambiti e settori diversi da quello letterario, è avvenuto intorno agli anni novanta ed è stato definito come *narrative turn*<sup>2</sup>. Tuttavia, che l'uomo si caratterizzi per la sua capacità di autoformazione (*auctor sui*), che possa accrescere la propria coscienza di sé (*conscius sui*) e del suo tempo (*conscius temporis sui*) attraverso intimi colloqui con se stesso e grazie al dialogo con l'altro, non è certo un'intuizione dei nostri giorni<sup>3</sup>.

A testimoniare che l'importanza dell'abilità del raccontare e dei suoi effetti fosse riconosciuta già nelle società più antiche possiamo annoverare non solo la

---

<sup>1</sup>Cornog E. (2004), *The power and the story: how the crafted presidential narrative has determined political success from George Washington to George W. Bush*, The Penguin Press, New York.

<sup>2</sup>Calabrese S. (2010), *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano, p. 2.

<sup>3</sup>Rankin J. (2002), *What is Narrative? Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches*, *Concrescence: The Australasian Journal of Process Thought*, 3, pp. 1-12.

diffusione della figura dei “cantori di storie”, ceto profondamente significativo e che ha contribuito notevolmente alla crescita spirituale e intellettuale dell’uomo»<sup>4</sup>, ma anche il “dibattito” che si è sviluppato in Grecia in riferimento al cantore epico, che attraverso la narrazione delle vicende eroiche, trasmetteva al suo pubblico tutto il sapere proprio del suo tempo<sup>5</sup>. Il riferimento qui è ad Aristotele, che nel testo la *Poetica*, al fine di affrontare in maniera sistematica ed approfondita lo studio della narrazione e di identificare le sue diverse strutture e componenti<sup>6</sup>, sarà costretto, addirittura, a prendere le distanze dal suo maestro Platone, non a causa del metodo utilizzato nell’indagine, ma per via dell’oggetto di studio scelto. La poesia, infatti, sebbene riconosciuta, era stata precedentemente condannata da Platone nella *Repubblica*<sup>7</sup>. In tale opera, atta a presentare un modello ideale di come dovrebbe strutturarsi una giusta convivenza sociale in una società guidata dalla filosofia, l’attività degli imitatori (pittori, musicisti, poeti, scultori<sup>8</sup>), era stata considerata dannosa per svariate ragioni, in primis perché essi non producevano un oggetto utilitario e non conoscevano direttamente gli oggetti, ma l’apparenza delle cose sensibili, non imitavano cioè la realtà e la verità delle idee. Si trattava perciò di copie di copie, imitazioni di imitazioni<sup>9</sup> che, per questo, avrebbero potuto avere un’influenza pedagogicamente negativa nell’educazione dei guardiani o custodi della città ideale<sup>10</sup>.

Aristotele invece considera la poesia come una tendenza innata in tutti gli esseri umani, manifestazione del processo d’apprendimento, dell’inclinazione dell’uomo verso la conoscenza<sup>11</sup>. Il valore conoscitivo da lui attribuito all’imitazione poetica è superiore alla storia e vicino alla filosofia, perché essa rappresenta quali cose siano possibili secondo le leggi della verosimiglianza o della necessità ed ha come oggetto l’universale: «si ha l’universale infatti quando a un individuo di una certa indole accade di dire o di fare certe cose in base alla

---

<sup>4</sup> Lord A. B. (2005), *Il cantore di storie*, Argo, Lecce, p. 43

<sup>5</sup> Havelock E. A. (1983), *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Laterza, Roma-Bari, pp. 49 ss

<sup>6</sup> Louchart S., Aylett R. (2004), *Narrative theory and emergent interactive narrative*, in “International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning”, 14, 6, p. 508 (pp.506–518).

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Platone, *Repubblica*, 373 c; Laterza (2005), Roma-Bari, p. 81.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 319.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>11</sup> Aristotele, *Poetica*, Diego Lanza (1987), Milano, Rizzoli. p.125.

verosimiglianza e alla necessità, ed è questo a cui mira la poesia»<sup>12</sup>. Le varie forme di arte secondo il filosofo greco si distinguono per tre diversi aspetti: per *con che cosa si imita* ossia i mezzi (danza, parola e musica), per *cosa si imita* ossia l'oggetto (personaggi migliori come nel caso della tragedia o peggiori nella commedia) e per *come si imita* ossia la forma (narrativa o drammatica): Aristotele, pur effettuando una distinzione tra i vari generi poetici (tragedia, commedia, epica, la composizione di ditirambi)<sup>13</sup>, nel corso della trattazione focalizzerà tutta la sua attenzione sulla tragedia, a suo parere il genere supremo, in quanto “mimesi di un'azione seria e compiuta in se stessa, [...] la quale, mediante una serie di casi che suscitano pietà e terrore, ha per effetto di sollevare e purificare l'animo da tali passioni”<sup>14</sup>. La purificazione delle passioni, o catarsi, è dunque, il fine ultimo della mimesi tragica, intesa come ricreazione della realtà secondo la dimensione del possibile e del verosimile.

La tragedia si caratterizza per essere costituita da sei elementi, che in ordine di importanza sono: il racconto, (composizione di una serie di atti o di fatti; è il costituente più importante perché la tragedia non è “mimesi di uomini, bensì di azioni e di vita”<sup>15</sup>, senza di essa non vi può essere tragedia), i caratteri (ciò che definisce la qualità di un personaggio), il pensiero (ciò che i personaggi dimostrano parlando o giudicando), il linguaggio, (espressione del pensiero), lo spettacolo (ciò che abbellisce la scena) e la musica (utile a emozionare gli spettatori). Per tornare alla distinzione precedente: i primi tre sono gli obiettivi della mimesi, il quarto ed il quinto i mezzi e l'ultimo il modo.

### ***1.1.2 Il valore fondamentale della parola***

L'attenzione del mondo greco rispetto questo tema, in realtà, può comunque essere ricondotta al più generale interesse nei confronti della parola, da considerarsi come caratteristica distintiva dell'essere umano, ad Aristotele si deve infatti anche la definizione di uomo come un animale sociale e razionale dotato di logos: l'uomo a differenza degli animali *narra*, utilizza cioè il linguaggio per

---

<sup>12</sup> Aristotele, *op. cit.*, p.117.

<sup>13</sup> *Ivi.*, p. 147.

<sup>14</sup> *Ibidem.*

<sup>15</sup> *Ivi.*, p. 137.

elaborare e comunicare esperienze che gli permettono di sfuggire dalla logica dominante della cultura episodica inevitabilmente legata al qui ed ora dell'evento ed a schemi innati d'azione<sup>16</sup>. In tempi più moderni, Fisher<sup>17</sup> riprenderà questa osservazione per arrivare alla concettualizzazione dell'Homo Narrans. Espressione che, secondo l'Autore, si aggiunge alla lunga lista di metafore radicali elaborate nel tentativo di rappresentare l'essenza umana: *homo faber*, *homo economus*, *homo politicus*, *homo sociologicus*, ecc., e ingloba ed estende la definizione di Burke<sup>18</sup> (1968) che vede l'uomo come un animale utilizzatore (inteso sia come colui che produce che come colui che abusa) di simboli. Porre a fondamento l'idea che gli esseri umani siano dei *narratori di storie* (storytellers), indica la forma generica di ogni composizione simbolica e presuppone che i simboli siano creati e comunicati in via definitiva come storie atte da un lato, a conferire ordine all'esperienza e dall'altro, ad indurre persone diverse a vivere in esse allo scopo di stabilire comuni modalità di civile convivenza. Si configura quindi uno stretto legame tra passato, presente e futuro per cui la vita assume la specifica connotazione di una storia che si intreccia, partecipa alle storie di coloro che hanno vissuto, vivono e vivranno<sup>19</sup>. Il suggerimento è quello di sperimentare, comprendere ed interpretare l'esistenza come una serie di narrazioni in corso, ognuna con i propri conflitti, i personaggi, gli inizi, gli sviluppi ed i finali.

Un ulteriore elemento costitutivo del paradigma narrativo proposto da Fisher, e sostanzialmente concepito come una filosofia pragmatica della ragione, del valore e dell'azione, è la presupposizione della naturale capacità umana di decifrare le storie ed in particolare di riconoscere la coerenza e la fedeltà delle narrazioni elaborate o ascoltate. Sembra infatti che la sequenza discreta di pensiero e/o azione, ossia la storia, sia sottoposta ad una procedura di verifica della coerenza di base degli elementi strutturali che la compongono, che non deve essere intensa in maniera rigidamente formale, ma, piuttosto, come una generica ricerca di

---

<sup>16</sup> Calabrese S., (2010), *La comunicazione narrativa. Dalla lettura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano, p. 8.

<sup>17</sup> Fisher W., (1987), *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*, University of South Carolina Press, Columbia.

<sup>18</sup> Burke K. (1968), *Definition of man*, in K. Burke., *Language is a symbolic action: Essays on life, literature, and method*, University of California Press, Berkeley, p. 16.

<sup>19</sup> Fisher W. (2003), *Narration as a human communication paradigm: the case of public moral argument*, in "Communication Monographs", EBSCO Publishing, p.6.

eventuali contraddizioni presenti all'interno del materiale narrativo proposto. La presenza di tali indizi contrastanti o parzialmente contraddittori sarebbe tollerata nella misura in cui essi non mettano a rischio la generale tenuta dell'impianto narrativo (principio di probabilità)<sup>20</sup>.

Il principio di fedeltà, invece, fa riferimento ad un confronto effettuato tra la storia, oggetto di analisi, e altri racconti in precedenza ascoltati ed accettati come validi ed attendibili dal soggetto. Un ruolo rilevante, in questo caso, è giocato dal repertorio di racconti su cui ogni persona può fare affidamento e che varia notevolmente da individuo ad individuo sia per la tipologia che per l'ampiezza del patrimonio<sup>21</sup>.

Entrambi questi processi valutativi hanno il congiunto scopo di rilevare la presenza di quelle che Fisher definisce "buone ragioni". Termine ombrello che sta ad indicare tutte quelle spiegazioni ritenute tanto affidabili e degne di fiducia da assumere la funzione di criteri guida sia a livello di ragionamento (pensiero) che a livello di comportamento (azione).

### ***1.1.3 Il carattere trans-storico e trans-culturale della narrazione***

Anche se molte sono state le critiche mosse nei confronti della teoria fisheriana<sup>22</sup>, ad essa va riconosciuto il merito di considerare e elevare la narrazione a caratteristica distintiva, a tipica modalità di espressione della natura umana che attraversa costantemente il tempo e le culture<sup>23</sup>.

Questa constatazione dell'importanza costitutivamente ontologica della narrazione, oltre che in Fisher, si ritrova anche in altri Autori come Barthes e Ricoeur (quest'ultimo più volte ripreso anche nell'analisi di Fisher). Per quanto concerne il primo, è divenuto ormai celebre il suo passaggio nell'*Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in cui si ribadisce il carattere trans-storico e trans-culturale della narrazione:

“Innumerevoli sono i racconti del mondo. In primo luogo una varietà prodigiosa di generi, distribuiti a loro volta secondo differenti sostanze come se per l'uomo ogni materia fosse adatta a

<sup>20</sup> Fisher W. (2003), *op. cit.*, p.8.

<sup>21</sup> Ivi, p.6

<sup>22</sup> Rowland R. (2009), *The narrative perspective*, in J. A Kuypers, *Rhetorical criticism: perspectives in action*, Lexington Books, Lanham, p. 125.

<sup>23</sup> Fisher W. (1987), *op. cit.*, p. 65.

ricevere i suoi racconti: al racconto può servire da supporto il linguaggio articolato, orale o scritto, l'immagine, fissa o mobile, il gesto e la commistione coordinate di tutte queste sostanze; il racconto è presente nel mito, le leggende, le favole, i racconti, la novella, l'epopea, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, la pantomima, il quadro (si pensi a S. Orsola di Carpaccio), le vetrate, il cinema, i fumetti, i fatti di cronaca, la conversazione. Ed inoltre, sotto queste forme quasi infinite il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti...»<sup>24</sup>.

Questo seppur breve estratto, oltre a sottolineare lo stretto legame tra racconto e cultura, ha anche l'indubbio merito di evidenziare l'estrema varietà di forme narrative presenti nella storia e nelle diverse società, inducendo perciò ad una estensione del concetto di racconto che non può e non deve limitarsi alla esclusiva considerazione dei testi narrativi di matrice letteraria (come i romanzi) o extraletteraria (come gli articoli di giornale) ma deve comprendere anche altre e diverse forme di espressione socio-culturale, compresi anche eventi e situazione conversazionali di vita quotidiana. In tal senso potrebbero essere considerati racconti anche le primitive rappresentazioni artistiche pittoriche rinvenute in alcune grotte, segno dell'entrata dell'uomo nel mondo civile<sup>25</sup>, nel mondo della cultura.

Senza questo passaggio non potremmo comprendere né il valore della persona in sé né di nessuna forma organizzativa: il raccontare, come ci insegna Ricoeur, diventa una modalità, ancora una volta, tipicamente umana, di costruzione identitaria: per riconoscersi e farsi conoscere: Per tal motivo secondo il pensatore francese non si dà comprensione di sé «che non sia mediata attraverso segni, simboli e testi; la comprensione di sé coincide, in ultima istanza, con l'interpretazione applicata a questi termini mediatori»<sup>26</sup>.

L'attività narrativa quindi è necessaria affinché l'esistenza di ognuno non resti un mero fenomeno biologico<sup>27</sup> ma si trasformi in un'esperienza vissuta significativamente (altri utilizzerebbero il termine *Erlebnis*<sup>28</sup>), l'azione

<sup>24</sup> Barthes R., (1982), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in R. Barthes et al., *L'analisi del racconto: le strutture della narritività nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerche di Propp*, Bompiani, Milano, p. 7.

<sup>25</sup> Tabucchi A. (1995), *Dove va il romanzo?, Il libro che non c'è*, Roma, pp.6-7.

<sup>26</sup> Ricoeur P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, trad. it., *Dal testo all'azione. Saggio di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989, p. 28.

<sup>27</sup> Ricoeur P. (1991), *L'identità narrativa*, in "Revue des sciences humaines", LXXXV, 221, pp 27-8.

<sup>28</sup> Dilthey, W. (1949), *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), Paravia, Torino.

interpretativa consente alla persona di appropriarsi della propria vita, del proprio tempo, che diviene così *umano*.

Il tema del rapporto tra narrazione e temporalità è centrale e ricorrente in tutta la trattazione ricoeuriana. Per sostenere la relazione necessaria, esistente tra i due elementi, il filosofo francese farà ricorso anche ad una rielaborazione in un processo a tre stadi, del concetto aristotelico di *mimesis*. Tale termine greco, che come abbiamo visto, è stato tradizionalmente tradotto come imitazione o rappresentazione dell'azione, assume in Ricoeur una diversa connotazione che nel volume 1 di "Tempo e racconto" è lui stesso a chiarire:

«Se continuiamo a tradurre *mimesis* con imitazione, bisogna allora intenderla esattamente come il contrario del ricalco di un reale preesistente e parlare invece d'imitazione creatrice. E se traduciamo *mimesis* con rappresentazione non bisogna pensare a una sorta di reduplicazione di presenza [...] bensì nei termini della rottura che apre lo spazio della finzione»<sup>29</sup>.

Il processo, alla luce di questa nuova definizione, si articola pertanto in:

- Stadio 1 – *prefigurazione*: pre-comprensione del mondo, delle sue strutture intelligibili, delle sue risorse simboliche e della sua natura temporale, si tratta d'un avvicinamento ingenuo e spontaneo alle cose, senza nessuna opera di trasformazione del reale, tipica espressione di questo momento è il linguaggio ordinario.
- Stadio 2 – *configurazione*: implica la messa in atto di un processo di distanziamento dal contesto che porta ad una presa di coscienza della possibilità di configurare diversamente il reale e ciò che vi appartiene, cose e persone, compresi noi stessi. È la scoperta dello spazio del possibile. Qui trova massima espressione l'immaginazione creatrice, che si trova a metà strada tra quella riproduttrice e quella produttrice. È dalla presa di distanza e dalla intuizione che vi possa essere del possibile tra le pieghe del reale, che si origina il linguaggio quale articolazione del senso; la configurazione deve quindi essere vista come una composizione regolata portatrice di innovazione semantica. Il rischio, in questo caso è che la distanza tra parola e cosa/oggetto diventi eccessiva fino ad arrivare ad una vera e propria rottura del legame.

---

<sup>29</sup> Ricoeur, P. (1986), *Tempo e racconto*, volume 1, Jaca, Book, Milano., p. 80.

- Stadio 3 – *rifigurazione*: l'azione dell'immaginazione creatrice ha bisogno di trovare attuazione nel mondo. In questa fase di “attiva riorganizzazione del nostro essere-al-mondo”<sup>30</sup> con rinnovata consapevolezza, un ruolo decisivo è assegnato alla lettura: «nell'atto di lettura si incrociano il mondo del testo e quello del lettore. Il mondo del testo è un mondo immaginario, ma esso assume l'inusuale statuto del trascendente nell'immanenza. Il mondo del lettore è reale, ma esposto alla potenza rimodellante derivante dalla sfera del linguaggio»<sup>31</sup>.

L'attività della trama, che porta alla produzione della “configurazione”, consente di elaborare il tempo degli eventi narrati e sviluppare conoscenza, a partire dalle percezioni elementari che l'individuo ha nella vita ordinaria. Il soggetto si raffigura lo svolgimento della vita nel tempo sottoforma di racconto e questo gli permette di comprenderlo e in una certa misura di padroneggiarlo, poiché il racconto, a differenza del tempo, può essere ripetuto, rivissuto<sup>32</sup>.

Per Ricoeur il linguaggio costituisce una fondamentale mediazione fra l'uomo e la realtà, fra uomo e uomo, fra l'uomo e se stesso<sup>33</sup>. Il processo trasformativo di costruzione semantica infatti non è rivolto solo all'esterno, ma anche all'interno, prevede il prioritario coinvolgimento della persona, della sua identità che si configura anch'essa in termini narrativi. A partire dalla dialettica di *medesimezza* ed *ipseità*, con “identità narrativa” si intende designare quella forma d'identità cui l'essere umano può accedere attraverso la funzione narrativa<sup>34</sup>. La costruzione dell'identità avviene attraverso un processo di interrogazione esistenziale, un tentativo di rispondere alla domanda “chi?”. La cui risposta prende inevitabilmente i connotati di una storia<sup>35</sup>. la narrazione è il modo in cui il sé si

<sup>30</sup> Ricoeur P.(1995), *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*, trad. it. Jaca Book (1998), Milano, p. 89.

<sup>31</sup> Ricoeur P.(1990), *Mimesis, Référence et refiguration dans Temps et récit*, trad. it. in P. Ricoeur (1994), *Filosofia e linguaggio*, Guerini, Milano, p. 196.

<sup>32</sup> Jedlosky P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano, pp. 34-5.

<sup>33</sup> Brugiattelli V. (2009), *La relazione tra linguaggio ed essere in Ricoeur*, Uniserice, Trento, p. 9.

<sup>34</sup> Ricoeur P. (1991), *L'identité narrative*, in “Revue des sciences humaines”, LXXXV, 221, janvier-mars, pp. 35-47.

<sup>35</sup> Ricoeur, P. (1988), *Il tempo raccontato. Tempo e racconto*, volume 3, Jaca Book, Milano, p. 375.

rivela e si costituisce, il risultato del “fare” concepito in termini di azioni, atti, siano essi pratici o narrativi/discorsivi.

In tal senso, l’identità narrativa costituisce lo stesso senso dell’identità personale, includendo il cambiamento, il mutamento nella coesione di una vita, permettendoci di leggere e scrivere la nostra stessa esistenza, all’interno della quale l’identità-idem ci permette di riconoscerci nella permanenza nel tempo – muovendo dall’identità biologica – mentre identità-ipse ci permette quelle variazioni di atteggiamento che si riescono ad immaginare ed attivare, quale divenire del nostro carattere. Secondo questa logica il racconto e la metafora rappresentano due forme privilegiate della creatività umana, che ogni persona ed ogni collettività possono mettere in atto, tramandando, inventando, identificando e confrontando. La formazione del «sé» passa per queste acquisite modalità di espressione e di comunicazione<sup>36</sup>.

Pensare a se stessi e agli altri, ai membri del proprio gruppo o a quelli di altri gruppi, in termini narrativi, come personaggi all’interno di una storia, consente all’individuo di formulare ipotesi e deduzioni riguardanti le proprie idee, i propri comportamenti e quelli altrui<sup>37</sup>, di immaginare soluzioni diverse e prospettarsi finali differenti, di ripercorrere analiticamente le proprie azioni e le conseguenze dei propri gesti per rappresentarsi in modo complesso i processi e far emergere in questo modo le conoscenze tacite<sup>38</sup>. Si delineano in questo senso due diverse prospettive relazionali tra storia, narrazione e realtà: ci sono storie che generano dall’esperienza e quindi vengono vissute prima di essere raccontate e storie invece che vengono raccontate prima di essere vissute<sup>39</sup> o, addirittura, non arrivano mai ad essere attualizzate<sup>40</sup>.

Ritenere che “... sogniamo in forma narrativa, fantastichiamo in forma narrativa, ricordiamo, presagiamo, speriamo, disperiamo, crediamo, dubitiamo, pianifichiamo, correggiamo, criticiamo, costruiamo, chiacchieriamo, impariamo, odiamo e amiamo per mezzo della forma narrativa” e “al fine di vivere davvero, creiamo storie su noi stessi e sugli altri, sul passato e il futuro tanto personale quanto sociale<sup>41</sup>”, ha avuto la diretta conseguenza, di far guadagnare alle

<sup>36</sup> Molli G. (2009), *Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricoeur*, in "Pedagogia e Vita", 5-6, settembre-dicembre, pp. 83-98.

<sup>37</sup> Herman D. (1996), *A review of Charlotte Linde, Life Stories: The Creation of Coherence*, Style pp. 175-79.

<sup>38</sup> Linde C. (1993), *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.

<sup>39</sup> Gee J.P. (2004), *An Introduction to Discourse Analysis*, Routledge, London, p.75.

<sup>40</sup> Taylor D.(1999), *Le storie ci prendono per mano*, Frassinelli, Piacenza, p. 48.

<sup>41</sup> Hardy B. (1968), *Towards a Poetics of Fiction. An Approach Through Narrative*, “Novel”, 2, 1, pp. 5-14.

narrazioni una crescente statura al di fuori dei campi della letteratura e folklore, diventando sia obiettivo di ricerca per diversi campi del sapere scientifico che una ricca fonte di dati.

## 1.2 Prospettive di studio

Nel corso della storia quindi la narrazione è stata oggetto di studio di diverse discipline e questo è stato sicuramente indotto e permesso dalla complessità della sua natura. È palese però che, questa stessa modalità plurisprospettica con cui è stata affrontata, abbia contribuito a costruirne un concetto polisemico con varie e possibili interpretazioni anche di natura interdisciplinare come vedremo successivamente in riferimento alla pedagogia.

Una delineazione dei filoni principali di studio che hanno contribuito ad innescare la svolta narrativa interdisciplinare è stata proposta da Herman nel saggio introduttivo del volume da lui curato *Narrative Theory and Cognitive Sciences*<sup>42</sup>. Secondo l'Autore è possibile individuare tre paradigmi fondamentali che si sono sviluppati più o meno nello stesso periodo: il paradigma strutturalista, quello contestualista e quello cognitivista. Riprendendo la ripartizione proposta dall'Autore proviamo a presentare brevemente e senza pretesa di esaustività, gli apporti principali che derivano da queste tre linee di ricerca.

### 1.2.1 L'approccio strutturalista

Indubbio negare che a dare impulso iniziale ed influenzare questo filone furono gli studi del formalista russo Vladimir Propp che nel 1928 diede avvio ad approccio moderno allo studio della narrazione<sup>43</sup>, proponendosi di indagare scientificamente una particolare forma di narrazione: la fiaba. Il suo interesse fondamentale si è focalizzato più alla sua forma che al contenuto.

Nella sua opera più importante, *Morfologia della fiaba*, egli ha sviluppato un metodo di indagine basato sulla descrizione del racconto in relazione alle parti che

<sup>42</sup> Herman D. (a cura di) (2003), *Narrative Theory and Cognitive Sciences*, Stanford, CSLI Publications.

<sup>43</sup> Bertetti P. (2012), *Il racconto come contenuto narrativo*, in *Il racconto audiovisivo. Teorie e strumenti semiotici*, Cartman Edizioni, Torino, online [http://docenti.lett.unisi.it/files/132/2/1/1/racconto\\_narrativo.pdf](http://docenti.lett.unisi.it/files/132/2/1/1/racconto_narrativo.pdf)

lo compongono e ai loro reciproci legami. L'analisi morfologica, condotta su un centinaio di fiabe tratte dalla raccolta di Afanas'ev<sup>44</sup>, ha rilevato la presenza di alcune componenti fondamentali, definite *funzioni*. Con tale termine si intende designare l'operato di un personaggio determinato dal punto di vista del suo significato per lo svolgimento della vicenda<sup>45</sup>. Ad ognuno di questi trentun elementi costanti e stabili della fiaba<sup>46</sup> è stato attribuito un identificativo simbolico atto a rendere possibile la rappresentazione del pattern della storia<sup>47</sup> e soprattutto la sua comparazione. Il risultato è stata la constatazione che la successione delle funzioni sia identica<sup>48</sup>, e che tutte le fiabe di magia, dal punto di vista strutturale, siano monotipiche<sup>49</sup>; ovvero rappresentino innumerevoli variazioni di un'unica serie per tutte le fiabe.

Lo studio delle funzioni ha permesso inoltre a Propp di individuare la presenza all'interno di ogni testo di massimo 7 *dramatis personae*:

1. l'Eroe, protagonista che dopo aver compiuto un'impresa, trionferà;
2. l'Antagonista, oppositore dell'eroe;
3. il Falso eroe, colui che si sostituisce all'eroe con inganno;
4. il Mandante, colui spinge l'eroe a partire per la sua missione;
5. il Donatore, la guida dell'eroe, che gli consegna un oggetto magico;
6. l'Aiutante, aiuta l'eroe a portare a termine la missione ricevuta;
7. la Persona ricercata, premio amoroso finale per l'eroe.

A ciascuno dei quali corrisponde una data "sfera d'azione", ossia un insieme di funzioni specifiche.

Negli anni successivi gli studi di Propp sulla morfologia dei racconti popolari hanno suscitato l'interesse di diversi autori, come lo statunitense Joseph Campbell

<sup>44</sup> Afanasjev A.N. (1953), *Antiche fiabe russe*, tr. It., Einaudi, Torino.

<sup>45</sup> Propp, V. (1928), *Morfologia della fiaba*, GiulioEinaudi Editore, Torino, 1966, p.27

<sup>46</sup> I trentun elementi: Allontanamento, Divieto, Infrazione, Investigazione, Delazione, Tranello, Connivenza, Danneggiamento o mancanza, Mediazione, Inizio della reazione, Partenza, Prima funzione del donatore, Reazione dell'eroe, Conseguimento del mezzo magico, Trasferimento nello spazio fra due reami, Lotta, Marchiatura, Vittoria, Rimozione della mancanza, Ritorno, Persecuzione/inseguimento, Salvataggio, Arrivo in incognito, Pretese infondate, Compito difficile, Adempimento, Identificazione., Smascheramento, Trasfigurazione, Punizione, Nozze. Propp V. (1928), *op.cit.*, p.31.

<sup>47</sup> Louchart S., Aylett R., (2004), *op.cit.*, p. 509.

<sup>48</sup> Propp V. (1928), *op.cit.*, p. 28.

<sup>49</sup> Ivi, p. 29.

(1993)<sup>50</sup> che ha adottato un approccio simile per lo studio dell'avventura dell'eroe nella mitologia<sup>51</sup>, ma ha attirato anche diverse critiche, celebre è quella di Lévi-Strauss che in diverse occasioni si è dimostrato contrario all'eccessiva riduzione delle varietà operata da Propp. Un così elevato livello di astrazione, infatti, secondo l'antropologo, porterebbe con sé il controproducente effetto di condurre il formalismo ad annientare il suo stesso oggetto<sup>52</sup>.

“L'approccio formale opera una raccolta di elementi comuni del proprio oggetto di studio (fiaba o racconto) che però non mette adeguatamente in relazione: non costruisce un modello funzionante in grado di mostrare l'articolazione di questi elementi (il loro funzionamento)”<sup>53</sup>.

La sua proposta è quindi quella di considerare che forma e contenuto abbiano la stessa natura strutturale ed entrambe siano di competenza della stessa analisi, e di tenere conto anche delle figure di superficie delle fiabe (azioni specifiche, personaggi, particolari concreti)<sup>54</sup>.

Si deve tuttavia a Tzvetan Todorov il maggior contributo alla divulgazione del formalismo russo con la pubblicazione dell'importante volume antologico, *Théorie de la littérature*, nel 1965, tradotto in italiano come *I formalisti russi*, del 1968<sup>55</sup>. Lo studioso francese è anche autore del termine *narratologie*, coniato per indicare l'analisi che stava conducendo insieme ad altri strutturalisti dell'ambito francofono (Barthes, suo maestro, Genette e Greimas), e che egli concepiva come una scienza modellata sul modello della linguistica strutturale saussuriana<sup>56</sup>.

Gli strutturalisti credevano nell'esistenza di un modello universale a cui ogni storia doveva fare riferimento, analogamente a quanto ipotizzato da Chomsky per

<sup>50</sup> Campbell J. (1993), *The Hero with a Thousand Faces*, Fontana Press.

<sup>51</sup> Louchart S., Aylett R., (2004), *op.cit.*, p. 510

<sup>52</sup> Cirese A.M.(1966), *Dalle fiabe di V. Ja. Propp ai miti di Lévi-Strauss*, PaeseSeraLibri, [http://www.amciresse.it/Z\\_LEVISTRAUSS/1966i\\_propplevistrauss\\_Binder1.pdf](http://www.amciresse.it/Z_LEVISTRAUSS/1966i_propplevistrauss_Binder1.pdf)

<sup>53</sup> Coratelli G. (2012), *Narrazione e narritività. Dalle ricerche sulle proprietà del racconto agli studi sull'articolazione del senso*, in G. Guagnano (a cura di), *Il senso raccontato. Narrazione e cognizione tra semiotica e psicologia*, Torino, Cartman, p. 7 (1-39) online [http://www.academia.edu/2404949/Narrazione\\_e\\_narritivita.\\_Dalle\\_ricerche\\_sulle\\_proprieta\\_del\\_racconto\\_agli\\_studi\\_sullarticolazione\\_del\\_senso](http://www.academia.edu/2404949/Narrazione_e_narritivita._Dalle_ricerche_sulle_proprieta_del_racconto_agli_studi_sullarticolazione_del_senso)

<sup>54</sup> Cirese A.M.(1966), *op. cit.*, PaeseSeraLibri, [http://www.amciresse.it/Z\\_LEVISTRAUSS/1966i\\_propplevistrauss\\_Binder1.pdf](http://www.amciresse.it/Z_LEVISTRAUSS/1966i_propplevistrauss_Binder1.pdf)

<sup>55</sup> Cfr. voce Todorov, Tzvetan, enciclopedia online, Treccani, <http://www.treccani.it/enciclopedia/tzvetan-todorov/>

<sup>56</sup> Herman D. (1996), *op. cit.*, p.34.

il linguaggio. Sembrava quindi ragionevole utilizzare la linguistica stessa come base per tale analisi<sup>57</sup>.

Il contributo degli strutturalisti è difficilmente sintetizzabile in poche righe, vale però la pena ricordare che alcuni passaggi fondamentali.

Si deve innanzitutto a Genette<sup>58</sup> la distinzione tra storia, racconto e narrazione, a cui molti fanno ancora oggi riferimento. Con *storia* intendiamo l'oggetto del discorso, con *racconto* la forma testuale (orale, scritto, simbolico, figurato) che assume ciò che viene comunicato e *narrazione* l'atto del raccontare.

| <b>Racconto 1</b>   | <b>Racconto 2</b>   | <b>Racconto 3</b>                                   |
|---|---|---|
| Enunciato narrativo, discorso orale o scritto che assume la relazione di un avvenimento o di una serie di avvenimenti | Successione di avvenimenti, reali o fittizi, che formano l'oggetto di questo discorso | Atto di narrare, atto di enunciazione               |
| <b>Racconto</b>   | <b>Storia</b>   | <b>Narrazione</b>                                   |
| Significante<br>Espressione   | Enunciato narrativo<br>Significato<br>Contenuto                                       | Atto narrativo<br>Atto comunicativo<br>Enunciazione |

Tratto da Genette G. (1972), *Discours du récit*, tr. It., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi (1976), Torino, p. 74

Sebbene questa distinzione terminologica non possa considerarsi definitiva e, per alcuni Autori non sia esente da ambiguità, le vanno riconosciuti almeno due meriti: quello d'aver tentato di mettere un certo ordine nel confuso panorama terminologico utilizzato negli studi del settore e quello di aver mostrato come la narrativa sia analizzabile, da un punto di vista semiotico, su due dimensioni distinte, per quanto collegate. Si tratta del livello della significazione, in cui il testo è dotato di una espressione (il racconto) e di un contenuto (la storia); quello della comunicazione, per cui il testo è visto come il prodotto di un atto (la narrazione) al fine di analizzare il quale, si rende necessario l'utilizzo di criteri tratti dalla linguistica dell'enunciazione<sup>59</sup>.

L'analisi della storia e della narrazione, così come le intende lo studioso, non possono quindi che derivare dall'analisi del racconto: ogni analisi testuale può

<sup>57</sup> Genette G. (1972), *Discours du récit*, tr. It., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi (1976), Torino, p. 74.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>59</sup> Manetti G. (2008), *Genette e gli altri: l'enunciazione negli studi di narratologia*, in G. Manetti, *L'enunciazione. Dalla svolta comunicativa ai nuovi media*, Mondadori Università, Milano, p. 45.

pertanto essere ricondotta allo studio delle relazioni che intercorrono tra i vari livelli: tra racconto e storia, tra racconto e narrazione, e tra storia e narrazione.

Assumendo tale prospettiva di analisi, è possibile constatare che la maggior parte problemi che si vengono a creare, siano riconducibili alla sfera temporale (tempi verbali). Essi si sono stati distinti in tre categorie<sup>60</sup>: questioni di *tempo*, questioni di *modo* e questioni di *voce*.

Per quanto concerne le questioni di tempo, esse riguardano tutte le relazioni temporali tra la storia (o *diegesi*) e il racconto (cioè il discorso narrativo). Rientrano in questa categoria: flash-back e flash-forward, o oppure in tutti quei casi dove un numero considerevole di anni della vita del protagonista sono riassunti in una singola frase narrativa o viceversa brevi istanti trovano la loro espressione in brani estremamente dilatati.

Appartengono invece, alle questioni di modo, le forme e i gradi, ossia le modalità, della "rappresentazione" narrativa, ad esempio nel caso di una narrazione più o meno dettagliata, o che si svolga attraverso tale o tal'altro punto di vista.

Infine, con questioni di voce, ci si riferisce alla maniera in cui l'istanza narrativa (colui che racconta) si trova espressa nella narrazione, ad esempio la situazione in cui si trova l'istanza narrativa rispetto al contenuto della narrazione.

Un altro apporto fondamentale al paradigma strutturalista proviene dal già citato Roland Barthes<sup>61</sup>. A lui va il merito di aver individuato tre livelli gerarchici di narrativa (funzioni, azioni, narrazioni) legati da una modalità di integrazione progressiva: per cui la funzioni (primo livello) ha senso solo se ha parte nell'azione di un personaggio (secondo livello), che a sua volta ha senso ultimo perché oggetto di un discorso narrativo (terzo livello). Le Funzioni, sono un'unità di contenuti, sono "ciò che permette di seminare il racconto con un elemento che maturerà in seguito, sullo stesso livello, o altrove, su un altro livello"; possono essere cardinali, ossia indispensabili all'armatura semantica complessiva della storia (i nuclei), o catalisi con valore riempitivo tra un nucleo e l'altro. la vera e propria struttura narrativa è quindi data dalle relazioni tra i nuclei, piuttosto che

<sup>60</sup> Cfr. Todorov T.(1967), *Littérature et signification*, Larousse, Paris.

<sup>61</sup> Barthes R., (1982), *op. cit.*, pp. 7-49.

dalle catalisi, che possono essere quindi considerate un elemento opzionale. Nel lavoro di Chatman<sup>62</sup>, le funzioni cardinali e le catalisi sono interpretate come Kernel e satelliti.

Oltre alle funzioni, sono unità elementari di significato (ossia le parti minime che compongono progressivamente il testo come segno, significante/significato), anche gli indizi, si tratta degli elementi che servono a costituire la psicologia di un personaggio o la determinazione di un'atmosfera (gli indizi in senso stretto), e di tutte quelle altre unità che, apparentemente senza senso, in qualche modo informano il lettore sulle coordinate spazio-temporali della storia, autenticando la «realtà del referente» (gli informanti). Anche gli indizi e gli informanti, come le catalisi, non sono unità necessarie alla sintassi funzionale, ma delle semplici espansioni dell'armatura narrativa, che proliferano secondo modalità in linea di principio infinite. Il personaggio è un'entità semantica non riducibile alla somma degli indizi, ma un'entità coestensiva all'intera struttura testuale, dinamica e sempre in parte implicita: personaggio è un paradigma da ricostruire. Non esistono azioni senza agenti. Non esistono funzioni senza personaggi.

All'interno di questo filone va inserito anche Greimas<sup>63</sup>, il cui obiettivo è quello di studiare il testo, o meglio tutti i testi, come un sistema composto da più livelli interconnessi, che egli riorganizza in un percorso generativo, il cui fine è la progressiva emersione del senso del testo dal livello delle strutture profonde (il più astratto) a quello delle strutture discorsive e di manifestazione (livello più superficiale)<sup>64</sup>. Le strutture più profonde, dette semio-narrative, si dividono a loro volta in due livelli: profonde (dove abbiamo i valori e i contenuti fondamentali di cui parla il testo, che trovano sistemazione nel quadro semiotico<sup>65</sup>) e quelle

---

<sup>62</sup> Chatman S. B. (1980), *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, Cornell University Press.

<sup>63</sup> Traini S. (2006), *Le due vie della semiotica*, Bompiani, Milano, pp. 125-132.

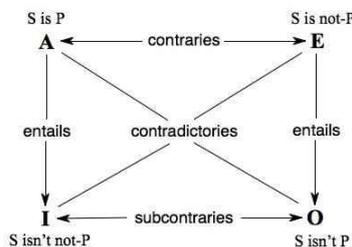
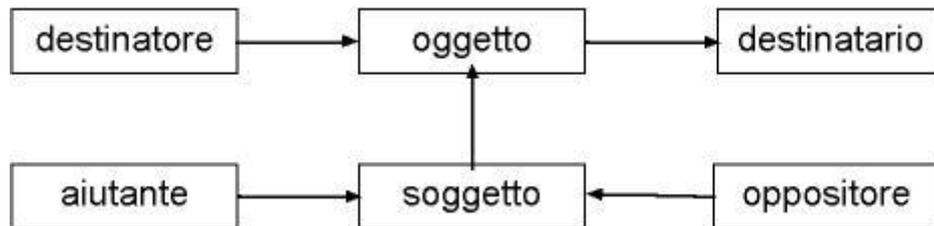
<sup>64</sup> Greimas A. J. (1974), *Del senso*, Bompiani, Milano, p. 143.

<sup>65</sup> Il quadrato semiotico è lo schema generale delle articolazioni possibili di una categoria semantica. contiene i valori fondamentali che sono alla base di una narrazione (aspetto semantico) nonché le trasformazioni che li riguardano (aspetto sintattico). La forma completa del quadrato semiotico è la seguente:

superficiali (i valori diventano l'oggetto di scontri, di trasformazioni, ecc., si inizia a definire lo scheletro, lo schema della narrazione).

Al livello delle strutture discorsive gli schemi astratti, che provengono dalle strutture profonde prendono corpo, diventano personaggi in carne ed ossa, luoghi, oggetti concreti. Si tratta di un livello ancora astratto in quanto la narrazione non ha ancora scelto un linguaggio in particolare, la sua manifestazione finale cosa che invece avverrà con il livello delle strutture di manifestazione. Solo in questo caso si può parlare anche di testualizzazione, di messa in testo, si producono i veri e propri significanti, il testo diventa fruibile<sup>66</sup>.

Il modello teorizzato da Greimas si definisce “attanziale”<sup>67</sup>, secondo l'autore alla base della grammatica narrativa di superficie si dispongono gli attanti narrativi, ossia tipi narrativi molto generali e astratti, che non vanno confusi con i personaggi della narrazione, infatti più ruoli attanziali possono essere ricoperti dallo stesso personaggi, o un ruolo attanziale può essere ricoperto da più attori<sup>68</sup>.



Per cui S1 si definisce non solo in rapporto al contrario S2 (polo opposto categoria semantica), ma anche al contraddittorio non S1 (non Vita). Per cui, il contrario S2 può essere considerato un caso particolare di non S1, S2 implica non S1. S2 e non S1 sono complementari e non S1, non S2 subcontrari.

<sup>66</sup> Greimas A.J., Courtés J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, trad. it. con integrazioni, *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, Bruno Mondadori 2007), Milano, p. 159.

<sup>67</sup> Traini S. (2006), *op.cit.*, pp. 132-147.

<sup>68</sup> Greimas A. J. (1983), *Du sens II*, Paris, Seuil, p. 45.

La prima azione, secondo la semiotica narrativa dello studioso<sup>69</sup>, consiste in una sorta di contratto tra Destinante (colui che desidera lo svolgimento di una certa azione - fase manipolatoria- e alla fine ne certifica il successo - fase sanzionatoria) e Destinatario, per cui il primo trasmette, da mandato al secondo a compiere una certa azione. Tra Destinante e Destinatario c'è sempre in gioco un Oggetto, concreto o astratto che ha valore in relazione al Soggetto, quest'ultimo si impegna per ottenerlo sia mediante l'acquisizione di tutti i mezzi necessari per compiere l'impresa - fase della competenza) che attraverso l'attualizzazione vera e propria del suo programma narrativo (fase della performance), che costituisce il nucleo principale del racconto ed è può essere ridotto al tentativo del Soggetto di volersi congiungere (o disgiungere) con l'Oggetto di valore<sup>70</sup>. Poiché le narrazioni sono di solito delle strutture complesse è bene ricordare che per realizzare il suo programma narrativo principale il Soggetto dovrà prima realizzare prima dei programmi secondari, detti programma narrativo d'uso e che ogni elemento può avere il suo opposto (il programma narrativo dell'antisoggetto molto probabilmente sarà opposto a quello del soggetto).

A questa impresa o serie di imprese, partecipano anche gli aiutanti e gli oppositori, entrambi animati o inanimati e rappresentati da circostanze favorevoli e/o sfavorevoli cioè persone che ostacolano l'azione, oppure ostacoli ambientali/meteorologici, ecc.

Un soggetto, infatti, non è solo un elemento narrativo che si trova in certe situazioni e/o compie certe azioni. Avrà anche dei desideri che lo spingono verso certi oggetti o degli obblighi che lo portano a compiere determinate azioni. Inoltre per poter compiere queste azioni dovrà avere i mezzi necessari (per esempio la spada magica per uccidere il drago) e/o sapere come portarle a termine.

Le modalità servono proprio a descrivere queste caratteristiche dell'attante. Sono quattro e vengono indicate con i verbi modali più diffusi nelle varie lingue:

1. Dovere: rappresenta la sfera degli obblighi dell'uomo (nei confronti della società, di se stesso o dei suoi cari, della religione...).

<sup>69</sup> Traini S. (2006), *op. cit.*, pp. 132-147.

<sup>70</sup> Dal momento che l'intenzione di Greimas era quella di creare uno schema che si adattasse a tutti i tipi di narrazione, è bene ricordare che non è necessario che tutte le fasi dello schema siano sempre manifestate, es. quadro.

2. Volere: è la sfera dei desideri.
3. Sapere: è la sfera delle conoscenze.
4. Potere: i mezzi materiali (capacità fisiche o strumenti) che permettono di compiere azioni.

La modalizzazione, quindi, è tipica della fase della Competenza, perché rappresenta le caratteristiche (psicologiche, fisiche, ecc.) che il Soggetto deve avere per poter passare all'azione. C'è una differenza fra Volere e Dovere da un lato e Sapere e Potere dall'altro. Le prime due modalità, infatti, vengono dette virtualizzanti, mentre le seconde sono attualizzanti<sup>71</sup>.

### 1.2.2. L'approccio contestualista

Come ci ricorda Rivoltella nella definizione di "narrazione" del Dizionario Di Scienze e Tecnica:

"Si possono fornire almeno due definizioni del fatto narrativo, la prima più attenta agli aspetti pragmatici, la seconda a quelli strutturali: 1) l'atto di comunicare a qualcuno un evento rendendolo partecipe di tale conoscenza; 2) una serie di eventi che, in un determinato contesto narrativo, qualcuno fa succedere (o a qualcuno succedono). Nel primo caso, la n. viene concepita come una pratica comunicativa: ciò che interessa è il fatto che venga messa in comune un'esperienza, che attraverso il raccontare chi narra interagisca 'in presenza' con un determinato contesto di comunicazione. Nel secondo caso, invece, la n. è pensata come un sistema di fatti, una concatenazione di eventi: l'attenzione passa all'organizzazione di ciò che viene raccontato, alle strutture di cui è costituito. La conseguenza è che per occuparsi di entrambe occorre attivare un doppio itinerario di riflessione che metta in gioco prima categorie socio-antropologiche, poi semiotiche<sup>72</sup>.

Riferendoci quindi alla prima parte è possibile vedere la narrazione come il risultato di un'internazione, frutto delle negoziazioni tra i partecipanti che utilizzano un linguaggio decisamente variabile a seconda del contesto<sup>73</sup>.

L'avvento dell'analisi sociolinguistica delle narrazioni personali relative all'esperienza nella ricerca è iniziata con la pubblicazione del saggio *Narrative*

<sup>71</sup> Pozzato M. P (2001), *Semiotica del testo*, Carocci, Roma 2001, p. 51.

<sup>72</sup> Voce del dizionario di Scienze e Tecnica, La Comunicazione, <http://www.lacomunicazione.it/voce/narrazione/#2>

<sup>73</sup> Herman D.(2009), *Il racconto come strumento di pensiero*, in Calabrese S. (a cura di), *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, Archetipolibri, Bologna, p.27.

*Analysis: Oral Version of Personal experience*<sup>74</sup> nel 1967 a cura di Labov e Waletzky. Secondo questi Autori, non sarà possibile progredire nello studio dell'analisi e della comprensione di narrazioni complesse fino a quando le strutture narrative più semplici e fondamentali non saranno analizzate in collegamento diretto con le loro funzioni originarie. Essi suggeriscono che tali strutture fondamentali si trovino nelle versioni orali di esperienze personali piuttosto che negli elaborati prodotti di esperti narratori di storie che sono state reiterate più e più volte. Nel lavoro citato, inoltre, Labov e Waletzky hanno identificato cinque caratteristiche strutturali fondamentali<sup>75</sup>:

1. *Orientation* (orientamento), contiene le indicazioni spaziali e temporali della storia, sui personaggi, sulla loro identità e sul ruolo da essi ricoperto nel modo della storia.
2. *Complicating action* (complicazione), corpo della narrazione che descrive le azioni centrali e più importanti della storia (*most reportable events*).
3. *Evaluation* (Valutazione), rivela l'atteggiamento del narratore verso la narrazione enfatizzando l'importanza relativa di una certa narrativa unità rispetto agli altri.
4. *Resolution* (Risoluzione), culmine della narrazione, è difficile distinguere la complicazione azione dal risultato.
5. *Coda* (conclusione), dispositivo funzionale per la restituzione della prospettiva attuale, il narratore stabilisce un legame tra fatti narrati e il presente (che sarebbe proto tipicamente verificarsi in questo ordine).

In un articolo successivo Labov aggiungerà un sesto elemento, l'abstract o sommario, che costituisce il motivo per cui una narrazione ha inizio<sup>76</sup>. Tuttavia, nell'uso quotidiano conversazionale questa struttura non è rigidamente rispettata<sup>77</sup>, a causa della complessità degli eventi rappresentati, la valutazione ad

---

<sup>74</sup> Labov W., Waletzky J. (1967), *Narrative analysis: oral versions of personal experience*, in *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual Spring meeting of the American ethnological society*, American Ethnological Society, Seattle - London, , pp. 12-44, online <http://www.clarku.edu/~mbamberg/labovwaletzky.htm>

<sup>75</sup> Labov W., Waletzky J. (1997), *Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience*, in: "Journal of Narrative and Life History", 7, 1-4, pp.30-35.

<sup>76</sup> Labov W. (1999), *The Transformation of Experience in Narrative*, in A. Joworski, A., Coupland N. (a cura di), *The Discourse Reader*, Routledge, London, p. 234.

<sup>77</sup> Labov W., Waletzky J. (1997), *op. cit.*, p.37.

esempio può essere ampiamente dispersa ed incorporata in tutta la narrazione<sup>78</sup>; altre volte la situazione sociale può determinare l'inclusione, esclusione, o la ponderazione dei alcuni elementi.

I critici hanno poi messo in evidenza la non appropriatezza del sistema di raccolta dei dati utilizzato nello studio, si trattava infatti di interviste e non di storie spontaneamente raccontate in contesti conversazionali. Sarebbe infatti quest'ultimo elemento a determinare il modello strutturale vero e proprio: le storie che raccontiamo infatti sono spesso attivate dal discorso che si sta già svolgendo, e si rivolgono ad un interlocutore con cui abbiamo un elevato grado di familiarità e pertanto molte dei momenti individuati da Labov possono essere ridotti o addirittura assenti<sup>79</sup>.

Per questo è possibile affermare la narrazione non sia altro che un mezzo per generare significato socialmente situato: ogni narrazione viene progettata su misura per soddisfare un particolare ascoltatore in un momento particolare e in un determinato luogo. Probabilmente senza questa abilità, sapientemente agita in tempo reale, di valutazione del contesto (inteso nella definizione di Gee come l'insieme dei fattori che accompagna la lingua in uso ossia il setting ambientale, le persone presenti, comprese le loro conoscenze e credenze, il linguaggio che viene prima e dopo un dato enunciato, le relazioni sociali esistenti tra i soggetti coinvolti, le loro identità etniche, di genere e sessuali, come pure come fattori culturali, storici e istituzionali<sup>80</sup> non saremmo stati in grado di determinarci socialmente<sup>81</sup>.

Un notevole contributo agli studi avvenuti in questo ambito di ricerca ci proviene anche da Goffman che intorno anni '60-'70 segue sempre più da vicino gli studi di linguistica. In realtà l'attenzione per il livello del linguaggio, in tutte le sue forme, è centrale in tutta l'opera goffamiana, a partire dalla sua tesi di dottorato, ma in questo periodo si acuisce particolarmente, portando poi

---

<sup>78</sup> Labov W., Waletzky J. (1997), *op. cit.*, p.34.

<sup>79</sup> Georgakopoulou A., Goutsos D. (2004), *Discourse Analysis*, Edinburgh University Press, Edinburgh, p.63

<sup>80</sup> Gee J. P. (2013), *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, Routledge, London, p. 57.

<sup>81</sup> Hazel P. (2007), *Narrative: An Introduction*, Blog, online, [http://www.paulhazel.com/blog/Introduction\\_To\\_Narrative.pdf](http://www.paulhazel.com/blog/Introduction_To_Narrative.pdf)

all'elaborazione di due opere: *Frame Analysis*<sup>82</sup> del 1974 e *Form of Talk*<sup>83</sup>, del 1981.

Innanzitutto è bene ricordare che Goffman si pone in maniera molto critica sia nei confronti di Chomsky che Labov.

In riferimento a Chomsky<sup>84</sup>, egli non accetta la visione del linguaggio come una rappresentazione del pensiero. La teoria mentalista proposta da Chomsky prevedeva infatti che la produzione linguistica fosse possibile solo grazie all'esistenza di pensieri profondi e al possesso di una conoscenza implicita ed innata delle regole della grammatica universale. Per Goffman invece l'interazione influenza il pensiero, non esiste una mente non sociologica (in questa affermazione è possibile rintracciare tutta l'influenza nel pensiero goffmaniano della psicologia sociale ed in particolare di Mead<sup>85</sup>).

Per quanto concerne gli studi di sociolinguistica e i lavori di Labov, invece, Goffman sostiene l'influenza delle regole della situazione sul comportamento linguistico, focalizzando l'attenzione sul contesto sociale, con le sue regole e rituali<sup>86</sup> e l'interesse per l'interazione non ridotta al livello del parlare. Secondo Goffman infatti è possibile individuare due diverse componenti, quella linguistica-sistemica in cui appunto la lingua è considerata un sistema, e quella rituale, comprensiva di tutto ciò che dobbiamo mettere in atto per essere degli attori competenti ed efficaci. L'idea che sta alla base di questa impostazione è che il

---

<sup>82</sup> Goffman E. (1974), *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, Harvard University Press, Harvard.

<sup>83</sup> Goffman, E. (1981), *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.

<sup>84</sup> Chomsky N. (1956), *Three Models for the Description of Language*, IRE Transactions on Information Theory, 2, 3, pp. 113-124 online <http://www.chomsky.info/articles/195609--.pdf>

<sup>85</sup> «Per Mead, autore citato come padre fondatore della psicologia sociale, ma troppo spesso dimenticato nella realizzazione dei suoi programmi empirici, anche il Sé nasce dal processo di interazione sociale e “il contenuto della mente è solo uno sviluppo e un prodotto dell'interazione sociale”. In questa prospettiva l'interazione sociale è un processo caratterizzato dallo scambio e dalla continua negoziazione dei significati dell'azione reciproca tra gli attori sociali in essa coinvolti. Secondo Mead, è impossibile separare nettamente il sociale dallo psicologico e l'oggetto di studio della psicologia sociale è il comportamento individuale in quanto collocato nel processo sociale. “Il comportamento di un individuo – continuava Mead – può essere compreso solo nei termini del comportamento dell'intero gruppo sociale di cui egli fa parte, dal momento che i suoi atti individuali sono connessi ad atti più vasti, di carattere sociale, che lo oltrepassano e che implicano gli altri membri del gruppo”», Zuccheromaglio C. (2003), *Gruppi e interazione sociale*, in G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze, p. 148.

<sup>86</sup> Goffman E. (1969), *The Presentation of Self in Everyday Life*, trad. it., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna

parlare, narrare, comunicare siano un'attività sociale minuziosamente regolamentata.

Gli attori coinvolti nelle situazioni, indipendentemente dal footing<sup>87</sup> assunto, “adottato schemi interpretativi degli eventi in oggetto, combinando elementi di conoscenza attinti dal repertorio socio-culturale relativo al proprio contesto. La realtà viene organizzata in cornici (frame) che ne definiscono la situazione e le chiavi interpretative (key) e che ne indicano i vari livelli di lettura, variegati e anche stratificati per uno stesso evento”<sup>88</sup>.

### 1.2.3 L'approccio cognitivista

La nascita di questo paradigma può essere ricondotta alla pubblicazione da parte di Bruner, Goodnow e Austin, del testo *Il pensiero. Strategie e categorie*<sup>89</sup>, nel 1956 che supera la visione della psicologia comportamentistica e rappresenta il frutto di una fase embrionale di lavoro iniziata con gli studi sulla percezione condotti all'interno del movimento del “New Look”, a cui diedero vita lo stesso Bruner e Postman nel 1946 con il saggio *L'attendibilità degli errori costanti nelle misure psicofisiche*. Secondo tale movimento l'organizzazione della percezione sarebbe influenzata da fattori psicologici soggettivi, dalle motivazioni, dalle aspettative e dai bisogni emotivi del soggetto.

La storia del cognitivismo può essere suddivisa in due fasi fondamentali: la prima denominata “Human Information Processing” (HIP, cioè elaborazione dell'informazione umana) si caratterizza per l'adozione di modelli computazionali allo studio della mente, tanto che, sovente, per rappresentarne il funzionamento viene utilizzata la metafora del processore (organizzazione sequenziale e limitata capacità). Secondo tale visione il comportamento consisterebbe in una serie di atti finalizzati, orientati alla risoluzione di un problema e guidati dai processi cognitivi<sup>90</sup>. L'insieme di queste argomentazioni è confluito nel libro di Neisser

---

<sup>87</sup> Con termine “footing” Goffman designa “la linea, la posizione o la postura o il self proiettato (da considerarsi) su un continuum che va da macroscopici cambiamenti di posizione ai più sottili mutamenti di tono che possono essere percepiti”, Leone S. (2009), *Erving Goffman. Formazione e per percorsi di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 53.

<sup>88</sup> Leone S. (2009), op. cit. p. 7.

<sup>89</sup> Bruner J. S. (2009), *Il pensiero. Strategie e categorie*. Armando Editore, Roma.

<sup>90</sup> L'insieme di queste argomentazioni è confluito nel libro di Neisser “Cognitive Psychology” pubblicato nel 1967

“Cognitive Psychology” pubblicato nel 1967, da molti considerato il padre della scienza cognitivista<sup>91</sup>.

La seconda fase è detta invece *ecologica*, e viene promossa dallo stesso Neisser che, ispirato all'opera dello studioso della percezione J. Gibson<sup>92</sup>, mette in luce come il cognitivismo, pur avendo apportato contributi importanti alla comprensione dei processi mentali, non abbia saputo fornire modelli applicabili a situazioni di concreto funzionamento della mente nella vita quotidiana. Il nuovo approccio si pone quindi in maniera estremamente critica rispetto al precedente e si propone di trattare tutti gli aspetti dell'attività cognitiva in una cornice realistica, proponendo metodologie affini alle condizioni di vita dei soggetti studiati<sup>93</sup>. Nel processo d'implementazione degli studi sulla percezione, Neisser introduce un elemento chiave tratto dalle teorie di Barlett<sup>94</sup>, si tratta del concetto di “schema”, che diventa il cardine del suo ciclo percettivo, costituendo il legame tra percezione e pensiero, tra raccolta ed elaborazione dell'informazione.

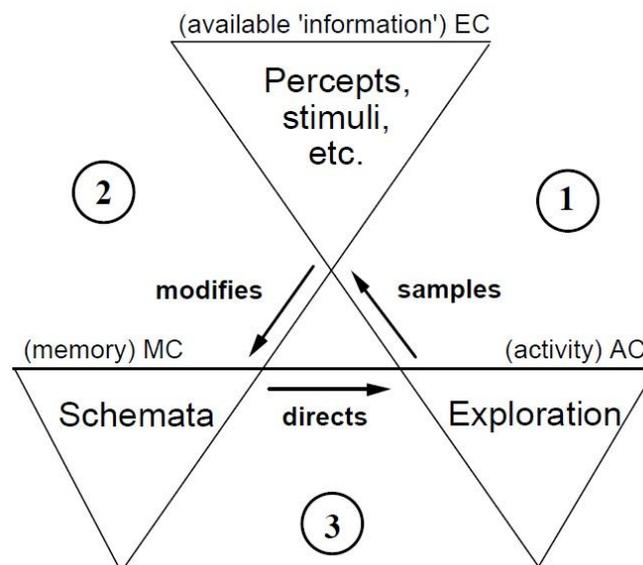


Fig. 1. The complete perceptual cycle, Neisser (1976).

Egli ha sottolineato come l'esperienza umana sia influenzata schemi mentali precedentemente memorizzati dall'individuo. Grazie alla sua funzione anticipatrice, lo schema permette infatti al percipiente di prepararsi a ricevere e a

<sup>91</sup> Hyman I et. all (2012), *Remembering the Father of Cognitive Psychology*, in “Observer”, 25, .5 May/June, <http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2012/may-june-12/remembering-the-father-of-cognitive-psychology.html>

<sup>92</sup> Gibson J. J. (1966), *The senses considered as perceptual systems*, Houghton Mifflin, Oxford.

<sup>93</sup> Neisser U. (1981), *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna.

<sup>94</sup> Bartlett F.C. (1932), *Remembering*, Cambridge University Press, Cambridge.

selezionare le informazioni provenienti dall'ambiente, è quindi in grado di guidare il suo comportamento esplorativo e la percezione del contesto esterno<sup>95</sup>.

L'insieme degli schemi anticipatori è formato dagli schemi derivanti da esperienze percettive precedenti e memorizzati nella memoria a lungo termine ed è parte di una struttura cognitiva denominata da Tolman, *mappa cognitiva*<sup>96</sup>. Tale mappa non deve essere considerata come una semplice sommatoria, ma, piuttosto, come uno *script*, un raggruppamento caratterizzato da relazioni dinamiche, una struttura di controllo per i processi di percezione, attenzione e categorizzazione. Così, concettualizzata la percezione diviene quindi un processo costruttivo, non esistono serie di schemi precostituite ma vengono continuamente generate ex-novo a seconda della situazione di partenza.

Successivamente alla predisposizione del set il processo si dirige verso la ricerca di un evento sensoriale che corrisponda ad uno degli schemi appartenenti al set anticipatorio. Il termine evento sensoriale è utilizzato per indicare un frammento di ambiente, formato da diverse modalità sensoriali, solitamente vista e udito. Di conseguenza anche gli schemi che formano il set anticipatorio, non sono rappresentati singoli stimoli visivi o uditivi, ma dall'integrazione di queste multimodali informazioni sensoriali. Per questo motivo le persone concentrano la loro attenzione su oggetti ed eventi, non sugli input sensoriali.

L'evento sensoriale selezionato viene successivamente categorizzato. È necessario infatti definire la classe di appartenenza dell'oggetto-evento a seconda delle sue caratteristiche, proprietà o operazioni possibili (*affordance*). Tuttavia l'esplorazione percettiva si dice completa quando un evento sensoriale scelto è percepito, ossia diventa lo spunto per cambiare l'attuale serie di schemi anticipatori in uno nuovo. Per Neisser percepire, infatti, non è uguale a assegnare un oggetto a una determinata categoria ma costruire schemi adatti alle varie situazioni, tali schemi possono subire continue modifiche a seconda delle nuove informazioni provenienti dall'ambiente. Se l'evento sensoriale è uguale a uno

---

<sup>95</sup> Rauterberg M. (1997), *Activity and Perception: an Action Theoretical Approach*, Proceedings of the International Conference "Problems of Action and Observation"—PAO '97, Amsterdam, April 1-4, p. 2.

<sup>96</sup> Chimir I. A., Abu-Dawwas W. A., Horney M. A. (2005), *Neisser's cycle of perception: Formal representation and practical implementation*, in "Journal of Computer Science", Special Issue, pp. 106-111 online <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Computer-Science/145780565.html>

degli schemi anticipatori viene identificato altrimenti inizia una fase di ristrutturazione delle relazioni tra eventi sensoriali e schemata. Da ciclo a ciclo quindi uno schema si evolve, da Piaget in poi utilizzeremo i termini di assimilazione e accomodamento. Intendendo con il primo quel processo per cui ogni nuovo dato di esperienza viene incorporato in schemi già esistenti (schemi di azione, percettivo-motori, schemi di spiegazione e previsione) senza tuttavia che, in seguito a tale incorporazione, abbia luogo alcuna modificazione di tali schemi, e con il secondo invece i nuovi dati di esperienza producono una modificazione degli schemi, adattandoli ai nuovi e inattesi aspetti che la realtà dimostra di possedere<sup>97</sup>.

Questa nuova concettualizzazione ecologica proposta da Neisser, sottolineando la funzione adattativa e la plasticità dei sistemi psichici variamente composti da processi top-down (i dati della memoria guidano la nostra attività di percezione) e bottom-up (i nuovi dati acquisiti dall'attività di esplorazione percettiva modificano gli schemi e quindi le nostre credenze e aspettative), ha contribuito all'affermazione di modelli interattivo-costruttivisti, che negli anni successivi, proprio a partire da questa assunzione, hanno cercato di coordinare le due correnti teoriche del cognitivismo (computazionale ed ecologica). Il concetto di “schema”, “copione”, “formato” è stato utilizzato da questi modelli per descrivere «organizzazioni cognitive di azioni sociali nelle quali esiste sempre un'interdipendenza tra componenti sociali e cognitive»<sup>98</sup>.

Proprio questa difficoltà di dialogo e di integrazione tra le due correnti sembra essere la causa del ritardo della svolta ermeneutica avvenuta in psicologia (Smorti, 1994). Quando essa si è realizzata, grazie anche all'importante contributo offerto da Neisser, è stato possibile collegare le ricerche condotte sui processi cognitivi con quello della narrativa, lo studio della grammatica delle storie, compiuto dagli studiosi di narratologia, con all'analisi della struttura mentale che soggiace alle storie.

---

<sup>97</sup> Piaget J. (1967), *Biologia e conoscenza*, tr. It. Einaudi (1983), Torino, p. 189

<sup>98</sup> Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, p. 40.

### 1.3. L'uso delle metodologie narrative nei contesti del lavoro educativo

#### 1.3.1 Il rapporto tra narrazione ed educazione

Si delinea quindi un complesso ed estremamente raffinato rapporto tra narrazione, mente ed apprendimento. Superata, infatti, la concezione del pensiero come cognizione fredda, attività grigia e disincarnata, separata dal contesto d'appartenenza<sup>99</sup>, la narrazione inizia ad essere considerata come lo strumento principe preferito dalla mente per rielaborare le informazioni acquisite durante l'esperienza diretta o indiretta, e costruire non spiegazioni ma interpretazioni dotate di senso, in grado di generare un apprendimento significativo, capace di trasformare in maniera fluida, continua e reciproca, il mondo interno ed esterno. La strutturazione operata è al tempo stesso personale e sociale: il soggetto organizza la propria esperienza sotto forma di narrazione non solo per se stesso, per assicurarsi una memoria individuale che gli permetta di vivere e sopravvivere, ma è anche per gli altri, si tratta di un processo relazionale, finalizzato alla condivisione del ricordo nell'ambito di una cultura<sup>100</sup>. Non per niente, come ci ricorda Bruner “le storie sono la moneta di una cultura”.

Questo importante e rinnovato statuto riconoscimento alla narrazione è stato recepito anche dall'area pedagogica. In tale ambito a partire, in particolare dagli studi effettuati da Bruner, l'attenzione si è giustamente concentrata sulle potenzialità formative ed educative offerte dal processo di trasformazione del pensiero narrativo in un discorso narrativo e viceversa.

Se infatti, come ci insegna lo psicologo nel testo *La mente a più dimensioni*, il pensiero narrativo, che rappresenta una delle due modalità di funzionamento della mente, complementare a quella logico-scientifica o paradigmatica (il cosiddetto pensiero razionale)<sup>101</sup>, assume la funzione connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso sviluppi interpretativi della realtà, per cui ogni persona può essere considerata non soltanto come la somma delle sue esperienze o delle relazioni che instaura ma ancor più come quella delle sue storie, è doveroso ricordare che il pensiero narrativo si esprime soprattutto per mezzo del discorso

<sup>99</sup> Cisotto L. (2005), *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma, p. 69.

<sup>100</sup> Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 64-65.

<sup>101</sup> Le differenze principali tra i due tipi di pensiero sono state schematizzate in Smorti A. (1994), *op. cit.*, p. 92.

narrativo, che rende comprensibile, comunicabile e memorabile l'esperienza umana. Pensiero narrativo e discorso narrativo non sono facilmente distinguibili, l'uno informa l'altro di sé. È vero quindi che il pensiero narrativo organizza l'esperienza soggettiva e interpersonale, ma anche che i racconti cui una persona viene esposta, fin dalla più tenera età, non possono non avere effetti sulla formazione del pensiero stesso<sup>102</sup>.

Questa constatazione sottolinea la duplice natura della narrazione come un atto cognitivo individuale che chiama in causa abilità superiori del pensiero ma anche un atto dialogico, e qui può trovare massima espressione l'istanza educativa. La persona che racconta una storia lo fa da una particolare posizione nel tempo e nello spazio. Quando chi racconta la storia è in una posizione, esiste sempre un'altra posizione coinvolta, nell'ambiente o all'interno del sé<sup>103</sup>. Ci si rivolge sempre ad un "altro", anche se questo "altro" può essere diversamente inteso come un singolo o gruppo di persone (un amico, una compagnia, un insegnante, un alunno, una classe, un educatore, un'équipe) ma anche un "altro immaginario" ossia una proiezione dell'io o una personificazione di un oggetto o un problema. Non è quindi necessaria la presenza fisica di qualcuno perché il soggetto intraprenda un processo narrativo. Come ci hanno fatto giustamente notare psicologi e psicoterapeuti, sono numerose le occasioni in cui, spinto dal bisogno teleologico di realizzarsi come persona, di costruire e ricostruire il senso del proprio sé (compito che nella condizione post-moderna imperante assume i connotati di una vera e propria sfida, in quanto si tratta di raggiungere un equilibrato e efficace livello di coerenza e di identità personale, non rinnegando la realtà di punti di vista alternativi che gli altri potrebbero aver adottato<sup>104</sup>.) il soggetto, al fine di auto-comprendersi, racconta qualcosa su di sé a se stesso in modo del tutto simile ad una storia. Elaborando chi e cosa sia, tenendo conto di quanto sia successo e del perché stia facendo ciò che facendo.

Senza addentrarci in un campo che, per quanto affascinante, non è di nostra pertinenza, vale la pena di spendere qualche riga sul fatto che, partendo dal

<sup>102</sup> Levorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna, p. 41.

<sup>103</sup> Hermans H.J.M., Di Maggio G. (a cura di), *Il Sé dialogico in psicoterapia*, Firera & Liuzzo Publishing, Roma, p. 7 online [http://www.educazione.it/public/Se%20dialogico\\_4.pdf#page=83](http://www.educazione.it/public/Se%20dialogico_4.pdf#page=83)

<sup>104</sup> Angus L., McLeod J. (2010), *Molteplicità del sé ed espressione narrativa in psicoterapia* in H. J. M. Hermans, G. Di Maggio (a cura di), *op. cit.*, pp. 83.

presupposto che la costruzione del senso di sé non possa procedere senza la capacità narrativa.<sup>105</sup>, Hermans e Kempen abbiano proposto una visione del sé simile a un romanzo polifonico, che contiene una moltitudine di voci interiorizzate che “parlano” l’una con l’altra e che nel dialogo si co-definiscono relazionalmente.

Come giustamente ci fanno notare Angus e McLeod è possibile rintracciare in questa concettualizzazione una riformulazione della relazione Io-Me di James nei termini del romanzo polifonico studiato da Bakhtin.

La cruciale intuizione di James<sup>106</sup> alla base di molte altre successive teorizzazioni<sup>107</sup>, fu quella di concepire il Sé come costituito da due parti interagenti: l’Io, rappresentato dal sé che conosce, e il Me che si identifica con il sé conosciuto. Mentre il primo è la parte attiva e si caratterizza per l’interazione delle tre componenti, continuità, distinzione e volontà (ossia il sentimento di identità, quello di individualità e la voglia di partecipare attivamente alla propria esperienza), il secondo rappresenta la parte passiva data dall’accumulo di conoscenze ed esperienza ed è composto dagli elementi empirici che appartengono al sé diversamente distinti, e gerarchicamente organizzati, in materiali, sociali e spirituali (ossia tutte quelle consapevolezza maturate in riferimento al proprio corpo, alla propria casa, alla propria famiglia, al gruppo d’appartenenza, ai propri atteggiamenti ed interessi).

Tale distinzione operata da James, o meglio la traduzione in termini narrativi che ne fece Sarbin, secondo cui persone danno ordine alla propria esperienza come se fosse una storia in cui il ruolo dell’autore è assunto dall’Io mentre quello del protagonista o dell’attore dal Me<sup>108</sup>, diventò funzionale a Bakhtin<sup>109</sup> per l’elaborazione della metafora del romanzo polifonico. Poiché ogni individuo vive in una molteplicità di mondi, con ogni mondo che ha il proprio autore, sembra

<sup>105</sup> Angus L., McLeod J. (2010), *op. cit.*, pp. 83.

<sup>106</sup> James, W. (1890), *The Principles of Psychology*, Vol. 1., Macmillan, London.

<sup>107</sup> Come Cooley e il suo principio del Sé rispecchiato, o looking glass self, secondo cui Il concetto di sé è un riflesso delle idee relative alla propria persona che attribuiamo agli altri) e Mead e il

<sup>108</sup> In altre parole il sé come autore, cioè l’Io, può costruire in maniera immaginaria una storia in cui il Me è il protagonista. Sarbin T.R. (1986), *The narrative as a root metaphor for psychology*, in T.R. Sarbin (a cura di), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, Praeger, New York, pp. 3–21.

<sup>109</sup> Bakhtin M. M., Emerson C. (1973), *Problems of Dostoevsky's poetics*, Vol. 8, Ann Arbor, MI: Ardis.

plausibile ipotizzare che una storia potrebbe essere raccontata in maniera relativamente indipendente dagli autori dei diversi mondi, il sé risulterebbe perciò costituito da più di un autore o narratore<sup>110</sup>.

Riprendendo quindi il concetto di sé dialogico è possibile affermare che “come parti di un romanzo polifonico, le differenti posizioni-Io sono rappresentate da voci che intrattengono relazioni dialogiche, interne ed esterne, con altre voci. Sulla base di queste considerazioni, il sé dialogico può essere descritto in termini di una molteplicità dinamica di posizioni Io-altro (chi parla – chi ascolta) organizzate su un piano relazionale. Concepito all’interno di una struttura spaziale, l’Io ha la possibilità di cambiare posizione e di assumere la prospettiva dell’altro, a seconda dei cambiamenti nelle situazioni e nel tempo. L’Io fluttua fra posizioni differenti o addirittura opposte e ha la capacità di assegnare a livello immaginario una voce a ciascuna posizione in modo che le relazioni dialogiche fra tali posizioni possano essere verbalizzate”<sup>111</sup>. Queste voci pertanto, funzionando come personaggi interagenti di una storia, si scambiano informazioni sui rispettivi Me che emergono dalla constatazione della transizione da una posizione relazione dell’Io e dalle relative osservazioni<sup>112</sup>.

Per riportare le riflessioni di Hermans in un terreno a noi più noto, possiamo riprendere le tre implicazioni che derivano dall’assunzione del sé come complesso e strutturato narrativamente:

1. quando la persona racconta la propria storia agli altri, specie se si tratta di un professionista in grado di ascoltare attivamente, attiva processi riflessivi in quanto non si limita ad esplicitare verbalmente la storia ma riascolta la stessa storia attraverso le riflessioni empatiche dell’altro, e da questa una nuova prospettiva può emergere un senso diverso.

<sup>110</sup> Hermans H. J. M., Dimaggio G., *Il Sé dialogico: Fra scambio e dominanza*, in Hermans H.J.M., Di Maggio G. (a cura di), op. cit., pp. 24-25 (19-35).

<sup>111</sup> Angus L., McLeod J. (2010), *Molteplicità del sé ed espressione narrativa in psicoterapia*, in Hermans H. J. M., Di Maggio G. (a cura di), op. cit., p. 84.

<sup>112</sup> Per un approfondimento sugli studi neuroscientifici che cercano di collegare la teoria del sé dialogico con le caratteristiche e il funzionamento del cervello si vedano Schore, A.N. (1994). *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development.*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ. e Lewis M.D. (2002), *The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self*, in “Theory and Psychology”, 12, pp. 175–190.

2. Il racconto delle proprie storie a se stessi o ad altri, specie se formati e competenti, crea uno “spazio dialogico” che promuove un nuovo racconto della storia secondo modalità che stabiliscono nuovi collegamenti relazionali fra le parti esistenti del racconto e/o i nuovi elementi introdotti, giungendo ad una descrizione più completa e coerente della narrazione del sé;
3. la costruzione dello spazio dialogico è facilitata quando le due parti, contribuiscono al processo ognuno dalla propria specifica esperienza. L’apporto individuale favorisce l’apertura multi-prospettica e l’esplorazione della riorganizzazione delle diverse voci.

Tra le narrazioni che la persona inizia anche in assenza di un'altra persona fisicamente presente in qualità di interlocutore, sono da annoverare tutte quelle realizzate allo scopo di risolvere una situazione problematica. In questo caso il narrare o l’instaurare un dialogo con l’oggetto mal funzionante (automobile, stampante, fotocopiatrice) ha lo scopo di analizzare più dettagliatamente le fasi procedurali legate al suo uso o richiamare narrazioni simili sentite su quel determinato argomento e quindi inquadrare meglio la situazione problematica, arricchendo il quadro di ulteriori dati che consentano di trovare la giusta soluzione. A testimonianza di ciò, ricordiamo i celebri studi etnografici compiuti da Orr<sup>113</sup>, all’interno dell’azienda Xerox, in cui è stato evidenziato che la narrazione in contesto lavorativo avesse una duplice funzione da un lato serviva al professionista per inquadrare il problema, formulare una spiegazione e giungere alla diagnosi e dall’altro a creare una “creare memoria della comunità dei tecnici”<sup>114</sup>. Era infatti usale tra i professionisti scambiarsi *war stories*<sup>115</sup> in momenti e luoghi informali (come quello del pranzo o la pausa caffè) queste contribuivano alla formazione di un patrimonio a cui la persona poteva accedere nel momento del bisogno per risolvere problemi contesto-specifici in maniera

---

<sup>113</sup> Orr J. (1996), *Talking About Machines: an Ethnography of a Modern Job*, New York: Cornell University Press, p. 2

<sup>114</sup> Jonassen D. H., Hernandez-Serrano J. (2002), *Case-Based Reasoning and Instructional Design: Using Stories to Support Problem Solving*, in “Educational Technology Research and Development”, 50, 2, p.67 online  
[http://download.springer.com/static/pdf/505/art%253A10.1007%252FBF02504994.pdf?auth66=1382112622\\_bb061f196d9395718e172a3c5323acf9&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/505/art%253A10.1007%252FBF02504994.pdf?auth66=1382112622_bb061f196d9395718e172a3c5323acf9&ext=.pdf)

<sup>115</sup> Orr, J. (1996), *op.cit.*, p. 118.

molto più efficace di quanto non avvenisse attraverso l'apprendimento mediante i manuali. Narrazioni sfuggenti, orali, improvvisate e caratterizzate da una forte componente sociale, dopo essere state codificate, si trasformano quindi in un database strutturato, numerabile, verificabile ed individuale<sup>116</sup>.

Questa analisi etnografica, grazie anche alla spinta di alcune intuizioni che l'avevano preceduta, (pensiamo a Polkinghorne<sup>117</sup> e alla sua Lave e Wenger<sup>118</sup> che hanno evidenziato l'uso della narrazione nell'apprendistato o Schön<sup>119</sup> e la sua formulazione del “professionista riflessivo”) ha avuto grande risonanza nel contesto degli studi organizzativi ma le sue implicazioni possono trovare rilevanza anche nell'ambito della didattica. È possibile notare infatti delle affinità con il modello d'apprendimento proposto da McDrury e Alterio<sup>120</sup> dove lo storytelling è considerato come il perno del processo riflessivo-collaborativo, il risultato della correlazione tra processi di interpretazione, proiezione e riflessione condivisa tra chi racconta e ascolta. Il percorso prevede 5 fasi fondamentali:

1. story finding: viene rilevata una storia interessante
2. story telling la storia viene raccontata attraverso l'uso consapevole di uno o più linguaggi. E dopo essere stata discussa, è riconosciuta come coerente e dotata di senso o di un messaggio preciso,
3. story expanding: ampliamento della storia attraverso la rilevazione delle inferenze, l'aggiunta di dati, la correlazione con altre storie
4. Story processing, elaborazione della storia attraverso riflessione collaborativa che inevitabilmente produce delle modificazioni a livello cognitivo: si introduce un nuovo punto di vista, un nuovo modo di vedere le cose,

---

<sup>116</sup> Cox A. (2007), *Reproducing knowledge: Xerox and the story of knowledge management*, Knowledge Management Research & Practice 5, p. 3 (pp. 3–12) [http://kplab.feit.tu.edu/kplab/images/3/35/Reproducing\\_knowledge\\_Xerox\\_and\\_the\\_story\\_of\\_KM.pdf](http://kplab.feit.tu.edu/kplab/images/3/35/Reproducing_knowledge_Xerox_and_the_story_of_KM.pdf)

<sup>117</sup> Polkinghorne D. (1988), *Narrative knowing and the human sciences*, University of New York Press, Albany.

<sup>118</sup> Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York.

<sup>119</sup> Schön D.A. (1993), *The reflective practitioner—How professionals think in action*, Basic Books, New York.

<sup>120</sup> McDrury J., Alterio M. (2003), *Learning through Storytelling in Higher Education*, Kogan Page, London., pp. 45-50.

5. Story reconstructing, la storia ricostruita si traduce in una azione concreta, un nuovo modo di agire.

L'azione educativa, quindi, può svolgere un'importante ruolo nel processo di formulazione del racconto, visto come una forma convenzionale trasmessa culturalmente, poiché esso si lega al livello di padronanza di ogni individuo, agli strumenti di trasmissione che si posseggono e agli altri attori coinvolti con cui ci si scambia le storie, allargare, restringere o modificare questo contesto relazionale potrebbe avere delle conseguenze non banali per la vita del soggetto.

Per questo motivo poi negli anni si è data molta importanza allo studio delle caratteristiche del discorso narrativo. I cui aspetti comuni, riprendendo le caratteristiche della narritività proposte da Bruner<sup>121</sup>, sono rintracciabili negli indicatori di: sequenzialità, particolarità, intenzionalità, verosimiglianza, componibilità, referenzialità e appartenenza ad un genere.

**1. Diacronicità narrativa o Sequenzialità.** La complessa natura della temporalità, evidenziata anche da Ricoeur, data dalla non coincidenza tra il tempo vissuto, umano, soggettivo e quello “dell’orologio”, oggettivo, impersonale, misurabile, si traduce a livello narrativo in un “movimento temporale” che può comportare soste, come salti improvvisi in avanti o indietro. Nel testo eventi che nella realtà richiedono anni possono essere riassunti ed archiviati velocemente, mentre altri considerati cruciali anche se durati pochi millisecondi potrebbe essere descritti con minuziosa dovizia di particolari per formare la massa della narrazione. Questi due flussi sono sempre impliciti, e il loro riconoscimento è uno dei motivi principali che ci permettono di sostenere che un racconto deve essere sempre soggettivo. Questa soggettività, questo punto di vista del narratore dà forma ogni elemento della narrazione. La ponderazione del tempo psicologico è reciprocamente connessa ai due processi di: 1. Selezione eventi. Non importa quello che in realtà è andato a 'in realta' solo gli eventi necessari alla narrazione dovrebbero essere inclusi. La scelta di eventi - effettivamente ritenuti necessari, si riferisce direttamente al punto di vista della narrazione, quale messaggio il narratore sta cercando di esprimere. L'efficacia di questa scelta può essere

---

<sup>121</sup> Bruner J. (1991), *The Narrative Construction of Reality*, in “Critical Inquiry”, The University of Chicago, 18, p. 6.

misurato sulla base dei criteri quali la coerenza e consistenza interna. 2. Sequenziamento evento. Gli eventi non devono essere narrati nell'ordine in cui sono accadute, ma può essere ricombinati in un numero infinito di modi (molte delle quali possono essere medio specifico)<sup>122</sup>. Come Jean-Luc Godard ha detto, la narrazione deve avere un inizio, un parte centrale e una fine, ma non necessariamente in questo ordine<sup>123</sup>.

2. **Particolarità.** Le narrazioni trattano soprattutto di avvenimenti e di questioni specifiche riguardanti le persone. Ciò non significa che in una narrazione non si affrontino anche tematiche più generali, non vengano descritte abitudini e costumi di intere categorie di individui o di intere collettività. (attraverso metafore attive rimandano alle problematiche e alle vicissitudine umane), ma che i particolari narrativi donano suggestione alla storia, le conferiscono rilevanza all'interno di una più inclusiva tipologia a cui la storia si riferisce<sup>124</sup>.

3. **Intenzionalità.** Poiché le narrazioni riguardano eventi umani, i personaggi possiedono stati mentali: agiscono sotto la spinta di obiettivi, mete ideali, opinioni, sentimenti, intenzioni. È doveroso puntualizzare che tra stati intenzionali e azioni sussiste un nesso non causale ma interpretativo. La possibilità di interpretare le ragioni per cui accadono certe cose rappresenta la base, l'alimentazione della narrazione. “L'*intenzionalità* narrativa mette in relazione lo *scenario dell'azione* (gli elementi costitutivi l'azione stessa) con lo *scenario della coscienza* (punti di vista dei personaggi, valori, stati interiori) e rappresenta per il fruitore la libertà di collocarsi entro questi contesti, partecipando alla narrazione con differenti livelli di intensità emotiva”<sup>125</sup>.

4. **Componibilità ermeneutica.** Come ci mette in guardia Bruner, è innanzitutto doveroso soffermarsi preliminarmente sul termine “ermeneutica”, il quale implica che “vi sia un testo o un testo analogico attraverso cui qualcuno ha cercato di esprimere un significato da cui qualcuno sta cercando di estrarre un significato. Questo a sua volta implica che vi sia una differenza tra ciò che è

<sup>122</sup> Hazel Paul., (2007), *Narrative: An Introduction*, Blog, entry posted April, 5, p. 2.

<sup>123</sup> Chandler D. (2002), *Semiotics: The Basics*, Routledge, London, New York, p. 90.

<sup>124</sup> Bruner J. (1991), op. cit., p. 7

<sup>125</sup> De Rossi, M. (2013), *Narrazione e nuovi orizzonti metodologici*, in M. De Rossi, C. Petrucco (2013), *Narrazioni digitali in prospettiva educativa e formativa*, Carocci, Roma, p.20.

espresso nel testo e ciò che il testo potrebbe significare”<sup>126</sup>, e, inoltre, che non vi è un'unica soluzione per assolvere questo compito quanto mai necessario. Qualsiasi strumento di analisi basato sulla causalità logica si rivela inadeguato per analizzare il circolo ermeneutico o interpretativo che si viene a creare tra le parti (i personaggi e gli eventi narrati) e il tutto (la storia, l'intreccio che li contiene). L'interdipendenza parti-tutto fa sì che: “il significato delle narrazioni risiede nel particolare punto di vista di chi le produce, di chi le interpreta e dipende dal particolare contesto che le nutre. Il significato non è dato una volta per tutte, non è univoco e universalmente condiviso, ma costruito attraverso personali processi interpretativi che offrono comunicazione. Un processo che si instaura nel rapporto all'interno dei paradigmi culturali e simbolici che attraversiamo e sperimentiamo, tra produzione/costruzione di una narrazione e la sua comprensione/interpretazione<sup>127</sup>”.

**5. Violazione della canonicità.** Premettendo che, non tutte le sequenze di eventi raccontati costituiscono una narrazione, anche quando a carattere diacronico, particolare, e organizzato attorno a stati intenzionali (Bruner ci offre l'esempio dello script di Schanaj-Abelson in riferimento ai comportamenti canonici in situazioni culturalmente definite come un ristorante), lo script costituisce per la narrazione uno sfondo necessario, ma non rappresenta la narritività stessa. Per valere un racconto deve essere costruito su come un copione canonica implicita, che è stata violata o devia in modo da fare violenza alla "legittimità" della sceneggiatura canonica. La componente "violazione" di una narrazione può essere creata per mezzo della linguistica e con l'uso di un evento precipitante putativamente delegittimare. Questo aspetto è particolarmente importante poiché eleva la figura del narratore, quest'ultimo non deve essere inteso come colui che riporta una cronaca di fatti ma come un elemento innovativo e culturalmente potente. Egli può andare oltre gli script convenzionali, portando le persone a vedere gli avvenimenti umani in un modo nuovo, anzi, in un modo che non avevano ancora "notato" o neppure immaginato<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> Bruner J. (1991), *op. cit.*, p. 7.

<sup>127</sup> De Rossi M., Corrado C. (2008), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 25.

<sup>128</sup> Bruner J. (1991), *op. cit.*, p.12

6. **Referenzialità.** L'accettabilità di un racconto, in considerazione anche delle cose precedentemente dette, non può dipendere dal suo riferimento puntuale e corretto alla realtà, ma deve essere considerata sulla base della concezione letteraria che contempla la finzione. Le rappresentazioni contenute nelle storie, cioè, hanno valore non in quanto si riferiscono ad eventi o oggetti definiti e concretamente esistenti, ma proprio in quanto sono rappresentazioni. Per questo la "verità" narrativa deve essere giudicata dalla sua verosimiglianza piuttosto che la sua verificabilità. Ciò che viene chiesto al fruitore è di sospendere il valore della realtà esterna, senza cadere in un'illusione assoluta, deve essere disposto ad entrare in comunicazione con il testo, a credere nella realtà che viene rappresentata, accettando la sospensione dell'incredulità.

7. **Appartenenza ad un genere.** I generi sono modi approssimativi ma convenzionali di rappresentare le vicende umane. Ogni narrazione può essere riconosciuta come appartenente ad un genere. L'accumulazione arricchisce uno o più corpus narrativi di rappresentazioni collegate e condivise e riconoscibili.

8 **Normatività.** il motore del racconto è nella violazione di una norma. La sua "raccontabilità" dipende dalla violazione di aspettativa convenzionale, che non è storicamente o culturalmente data ma cambia a seconda delle preoccupazioni dei tempi e le circostanze tipiche del momento in cui avviene la sua produzione.

Se prendiamo in considerazione la composizione pentadica della narrazione: possiamo parlare di canonicità quando i cinque elementi basilari ovvero personaggi - azioni - scopi - situazioni/contesti -strumenti/strategie, sono in equilibrio tra loro, e di disequilibrio quando qualcosa non funziona a livello di uno o più elementi: si presenta un'eccezionalità da risolvere, i comportamenti dei personaggi divengono incomprensibili, cambiano le percezioni delle situazioni, dei contesti nei quali i personaggi agiscono, gli strumenti e le strategie non sono più adeguate, gli scopi risultano fuori della portata, ostacoli di varia natura intervengono a determinare una situazione critica, ad imporre un cambiamento di rotta.

9) **Sensibilità al contesto e negoziabilità:** la verità narrativa è frutto di una interazione/negoziabile di significati. Ne sono quotidiani esempi i colloqui clinici, le testimonianze legali, le comunicazioni familiari e i racconti infantili. È estremamente importante mettere l'audience nella condizione di porsi in una

continua ricerca dei significati. Per questo è necessario che all'interno della narrazione non tutto sia esplicito ma venga lasciata libertà al fruitore di interpretare creativamente. Tuttavia il punto di vista dei personaggi deve essere sufficientemente rappresentato per consentire all'audience di entrare in sintonia con i registri affetti/emozionali dei personaggi, riconoscere le situazioni, condividere le esperienze. La narrazione non dovrebbe però limitarsi a questo processo di soggettivazione ma sviluppare la pluralità delle prospettive, l'audience dovrebbe essere portato ad abbandonare una visione univoca del mondo e di optare invece per una visione più ampia, frutto di diverse ottiche e punti di vista.

10) **Accumulazione narrativa.** Come le famiglie creano un corpus di racconti collegati fra loro e condivisi che contribuiscono a definire la propria identità, la storia familiare, così le macro società finiscono per creare qualcosa che viene variamente chiamato 'cultura', 'storia' o "tradizione". Sull'accumulazione narrativa è importante accennare, secondo Bruner, agli studi di Eric Hobsbawm, dove emerge che: "anche le istituzioni 'inventano' tradizioni, utilizzando comuni avvenimenti passati e conferendo loro uno status privilegiato. Ci sono principi di giurisprudenza, come lo 'stare decisis', che garantiscono una tradizione imponendo che, una volta che 'un caso' sia stato interpretato in un certo modo, eventuali altri casi 'uguali' al primo vengano interpretati e risolti nello stesso modo. Nella misura in cui il diritto insiste su tale accumulazione dei casi a mo' di 'precedenti' e nella misura in cui si tratta di 'casi' narrativi si può dire che, anche, il sistema giuridico impone un processo di accumulazione narrativa regolare"<sup>129</sup>.

### ***1.3.2. L'uso delle metodologie narrative in animazione***

Narrazione e animazione trovano il loro comune denominatore nell'agire trasformativo. Infatti il principio ispiratore che guida trasversalmente le diverse prassi animative, al di là del contesto specifico in cui si realizzano e dell'obiettivo particolare che si propongono di raggiungere, è racchiuso all'interno dello stesso termine "animazione". Il suo significato etimologico deve essere infatti ricondotto alle due parole che lo compongono: "anima o animare" ossia infondere la vita,

---

<sup>129</sup> Bruner J. (1991), *op. cit.*, p.18.

vivacizzare, dare energia, esortare, ed “azione” intesa come la capacità umana di modificare il reale di produrre effetti.

L’animazione, in questa prospettiva, non può che essere ricondotta a pratiche di cambiamento in grado di determinare empowerment sia personale che sociale nei soggetti coinvolti<sup>130</sup>. Educare con lo stile dell’animazione vuol dire collaborare significativamente ai processi di personalizzazione, di coscientizzazione, di responsabilizzazione del soggetto inteso come essere in tensione, essere in relazione e capace di dare senso e attribuire significati alla propria ed altrui esistenza<sup>131</sup>. Tale concezione della persona deriva dalle matrici ideologiche di riferimento del metodo animativo che raccoglie la ricchezza prodotta in anni di studi e ricerche: “il paradigma scientifico di riferimento è il costruttivismo o “cognitivismo ecologico”, secondo il quale i ruoli dei partecipanti si trasformano. I semplici “agenti” diventano “attori” nei processi e protagonisti dell’azione educativa, attraverso pratiche condivise, configurate da un incessante e condiviso processo ermeneutico”<sup>132</sup>.

In accordo con la visione tridimensionale prospettata da Fabbri<sup>133</sup>, secondo cui l’agire animativo si connota per l’interazione e correlazione di tre piani (la dimensione interiore dell’essere umano, la dimensione relazionale d’apertura alla reciprocità e la dimensione del “possibile”), possiamo affermare che l’interesse dell’animazione sia rivolto al soggetto e al suo campo sociale d’appartenenza. L’uomo, infatti, si trova sempre inserito in un contesto relazionale dinamico che caratterizza la sua esistenza e per realizzarsi a pieno necessita non solo degli strumenti per leggere la realtà che lo circonda ma anche dei mezzi per modificarla; solo l’assunzione di questo ruolo attivo lo trasforma definitivamente in attore e produttore di cultura<sup>134</sup>. Questo scambio reciproco tra persona e contesto avviene per lo più attraverso il linguaggio che veicola il patrimonio culturale e le tradizioni umane, media tra esperienza e senso e permette lo

<sup>130</sup> Si vedano Gillet J. C. (2000), *Formation à l’animation. Agir et savoir*, L’Harmattan, Paris. e Gouguelin P. (1996), *La formazione/animazione. Strategie, tecniche, modelli*, Isedi-Petrini Torino.

<sup>131</sup> Cadei L. (2001), *Prospettive di animazione in un orizzonte educativo*, in “Animazione sociale”, 2, pp.10-16.

<sup>132</sup> De Rossi M. (2008), *Didattica dell’animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma.

<sup>133</sup> Fabbri M. (1996), *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*, CLEUB, Bologna.

<sup>134</sup> Lewin K. (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, FrancoAngeli, Milano.

sviluppo di ulteriori e originali comunicazioni. “Secondo la psicologia culturale è attraverso il linguaggio e specificatamente attraverso le storie, che l’uomo non solo conosce il mondo (nel senso di gnosis, di conoscenza fattuale) ma letteralmente co-nasce (il termine è di Merleau Ponty) al mondo: si inserisce cioè in un contesto che è composto da significati”<sup>135</sup>, si apre ad una valorizzazione condivisa culturalmente dalla sua famiglia prima e da contesti sempre più ampi poi, fino ad arrivare alla società intera<sup>136</sup>. Le storie, come ha scritto Bruner, possono quindi essere considerate la moneta corrente di una cultura<sup>137</sup>.

Ed è in questo senso che l’animazione può giocare un ruolo fondamentale: progettando e creando opportunità espressive del sé e del suo percorso di attuazione in grado di aumentare la conoscenza dei diversi linguaggi, di favorire arricchenti dinamiche di scambio e confronto, e di generare rielaborazioni creative ed autentiche<sup>138</sup>.

Per raggiungere tale scopo l’animazione si è avvalsa negli anni di diverse tecniche e metodologie che hanno progressivamente arricchito la “cassetta degli attrezzi” dei professionisti educativi. Una fra queste è quella narrativa.

Le metodologie narrative ben si inseriscono in questo contesto in quanto, come abbiamo visto, le storie hanno tutte un ‘compito’: devono raggiungere un obiettivo ed è anche per questo che “non sono mai neutrali, non nascono per riprodurre qualcosa, ma per creare qualcosa di nuovo: un nuovo ordine nello stato delle conoscenze e delle relazioni intrattenute dagli interlocutori”<sup>139</sup>. Erroneamente si potrebbe infatti pensare che nell’atto di raccontare sia il “passato” a prendere il sopravvento, a dominare, non considerando però che nel momento in cui effettuiamo una narrazione realizziamo un processo riflessivo che ha influenza sul nostro presente (aumentando la nostra consapevolezza identitaria), e sul futuro, aprendo a nuove domande ed interrogativi teleologici. Anche per questo la

<sup>135</sup> Dammacco F., Pattono A. (2002), *Autobiografia e pensiero narrativo. L’empowerment del paziente diabetico*, Roche Diagnostics, Milano, [http://www.modusonline.it/files/038\\_autobiografia\\_e\\_pensiero\\_.pdf](http://www.modusonline.it/files/038_autobiografia_e_pensiero_.pdf).

<sup>136</sup> Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.

<sup>137</sup> Bruner J. (1997), *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli (1996), Milano.

<sup>138</sup> Floris F. (1996), *L’animazione a scuola. Accoglienza, apprendimento, comunicazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

<sup>139</sup> Fasulo, Pontecorvo C. (1997), *Il bisogno di raccontare. Analisi di narrazioni nel contesto familiare*, in A. Smorti (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, pp. 180-214.

narrazione ed in particolare quella autobiografica non ha nulla a che fare con la ricerca di assoluzione ma deve essere piuttosto vista come un metodo inteso a promuovere uno sviluppo generativo tra esperienza, osservazione della stessa e le intuizioni che ne derivano<sup>140</sup>. Se il “ricordare” rappresenta un passaggio ovviamente fondamentale, è l’interpretazione a rappresentare la chiave di volta da un punto di vista educativo. L’analisi della successione cronologica dei fatti consente, attraverso l’avvio di processi di oggettivazione e soggettivazione, di individuare i passaggi salienti, i momenti perno (per i francesi “pivot”) a cui forse non avevamo ancora attribuito la giusta importanza ma che, probabilmente, già nel momento in cui li vivevamo avevano aperto un varco narrativo in quanto oggetto di discussione, di conflitto verbale con persone significative a nostro fianco o di intima riflessione scritta nei nostri diari<sup>141</sup>.

Da un punto di vista educativo ciò che conta non è quindi, o meglio non è solo, il testo che viene prodotto ma anche e soprattutto il processo di influenza reciproca che si instaura tra pensiero e discorso narrativo, per cui se il primo organizza l’esperienza soggettiva ed interpersonale, il secondo formalizza la riflessione attraverso l’uso di linguaggi che determinano sistemi culturali d’interpretazione<sup>142</sup>. È grazie all’organizzazione in discorso che il pensiero narrativo diviene comprensibile, comunicabile, memorabile, interpretabile e ci consente di effettuare il passaggio dall’individualità all’alterità, alla relazionalità tanto essenziale per la nostra esistenza come persone: il sentire di esserci, l’essere presenti a noi stessi e al mondo, il comprendere che il mondo esteriore fa parte di noi attraverso i nostri vissuti<sup>143</sup>.

Questa capacità organizzativa e riflessiva, responsabilmente e consapevolmente agita, può essere considerata una capacità “adulta” appartenente alla sfera della maturità e come tale può e deve essere educata alla luce anche della condizione post-moderna imperante e della complessificazione che l’atto del narrare sta subendo in questi ultimi anni<sup>144</sup>.

<sup>140</sup> De Rossi M. (2008), *Didattica dell’animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma.

<sup>141</sup> Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>142</sup> Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni* (1986), Laterza, Roma-Bari.

<sup>143</sup> Dilthey W. (1949), *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), Paravia, Torino.

<sup>144</sup> Meadows D. (2003), *Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media*, in “Visual Communication”, 2, 2, pp. 189-93.



## CAPITOLO 2 La narrazione digitale

### 2.1 Il medium e le pratiche

#### 2.1.1 Dall’Homo Narrans all’Homo Narrans 2.0: 4 passaggi fondamentali

Negli anni '60, la diffusione di massa di due media, la radio e la televisione, e la constatazione dei loro effetti correlati, diede avvio ad una serie di riflessioni aventi come oggetto il complesso rapporto tra media, società e forme di pensiero. A tal proposito Havelock<sup>145</sup> sostiene che questo interesse possa essere fatto risalire ad un preciso periodo storico, intercorso tra il 1962 e '63 e coincidente con la pubblicazione di cinque opere da parte di cinque autori provenienti da tre diversi Paesi (Francia, Inghilterra e Stati Uniti) che, nel momento in cui scrissero, potevano sapere ben poco l'uno dell'altra: *Il pensiero selvaggio* (Lévi-Strauss, 1962), *Le conseguenze dell'alfabetismo* (Goody e Watt, 1963), *La Galassia Gutenberg* (McLuhan, 1962), *Specie animali ed evoluzione* (Mayr, 1963) e *Cultura orale e civiltà della scrittura* (Havelock, 1963)<sup>146</sup>.

Osservando la storia dell'umanità è facile notare come l'introduzione di una nuova tecnologia abbia sempre determinato delle trasformazioni culturali, tuttavia spingere oltre questa affermazione, come ci avverte Bolter<sup>147</sup>, potrebbe diventare assai pericoloso.

---

<sup>145</sup> Havelock E. (1987), *La Musa impara a scrivere*, Laterza, Bari, pp. 48-49.

<sup>146</sup> Per una trattazione più approfondita su questi cinque testi si veda Ciastellardi M. (2009), *Le architetture liquide. Dalle reti del pensiero al pensiero in rete*, LED Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto, Milano, pp. 38-41.

<sup>147</sup> Bolter J. D. (2002), *Lo spazio dello scrivere: Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano, Vita e Pensiero, p. 5.

Si potrebbe infatti ingenuamente concordare con una periodizzazione di questo tipo:

| Intervalli Cronologici  | Mezzi di trasmissione                   | Modi di produzione        | Organizzazione sociale |
|-------------------------|---|---------------------------|------------------------|
| 1.000.000 – 90.000 a.C. | Gesti e rumori                          | Caccia e raccolta         | Tribale                |
| 90.000 – 40.000 a.C.    | Transizione verso il linguaggio verbale | Caccia e raccolta         | Tribale                |
| 40.000 – 6.000 a.C.     | Oralità                                 | Caccia e raccolta         | Tribale                |
| 6.000 – 3.000 a.C.      | Transizione verso la scrittura          | Agricoltura Cittadino     | Imperiale              |
| 3.000 a.C. – 1.500 d.C. | Scrittura                               | Agricoltura Cittadino     | imperiale              |
| 1.500 – 1840 d.C.       | Stampa                                  | Agricoltura e artigianato | Nazionale              |
| 1840 – 1994 d.C.        | Media elettrico/elettronici             | Industria e servizi       | Nazionale              |
| 1994 d.C.               | Rete                                    | Informazione              | Globale                |

Tratto da Giulio Lughì (2001), *Parole on line. Dall'ipertesto all'editoria multimediale*, Milano, Angelo Guerrini e associati, p. 139

Il suggerimento è quello di distanziarsi da una lettura troppo riduttiva e assolutista (senza tuttavia rinnegare gli stimolanti apporti che provengono da McLuhan o Ong) che sembra inevitabilmente condurre ad un “determinismo monocausale” e di considerare invece ogni tecnologia della comunicazione come un agente del cambiamento che opera in sinergia con la cultura e in modo non autonomo o contrario rispetto ad essa. Ogni nuovo medium, nel momento della sua comparsa e della sua diffusione non ha infatti mai eliminato i precedenti<sup>148</sup>; si assiste ad un lungo periodo di coesistenza dei media, vecchi e nuovi, durante il quale gli stili e i contenuti di quelli precedenti sono potenziati, ampliati; vengono sviluppate nuove funzioni sempre però sulla base dell'esistente.

Enfatizzare eccessivamente il potere attribuito alla tecnologia rischia di farci arroccare nelle estremiste posizioni ben descritte da Umberto Eco, degli "apocalittici" e degli "integrati" e quindi ci costringerebbe a scegliere se rientrare tra coloro che ritengono un errore, e quasi uno scandalo, l'abbandono delle forme tradizionali di diffusione del sapere, o tra gli entusiasti ed acritici sostenitori dell'innovazione<sup>149</sup> (entrambi considerati da Postman come zelanti profeti con un

<sup>148</sup> Thorburn D., Jenkins H. (2003), *Rethinking media change. The aesthetics of transition*, MIT Press, Massachusetts, pp. 3-10

<sup>149</sup> Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano.

occhio solo che vedono solo ciò che vogliono vedere senza rendersi conto che «ogni tecnologia è al tempo stesso un danno e una benedizione; non è l'una cosa o l'altra, è l'una cosa e l'altra»<sup>150</sup>)

Se quindi aderiamo all'idea che sussista un proficuo dialogo tra cultura e tecnologia, strettamente connesso con le pratiche che intorno alle nuove tecnologie si sviluppano e che inizia ad avere effetti strutturanti solo nel momento in cui tali pratiche si diffondono nella società, vien da chiedersi quali siano state le tecnologie che hanno influenzato il nostro vivere.

A tal proposito, è possibile rintracciare quattro passaggi fondamentali: quello dalla cultura orale al cultura manoscritta, dalla cultura chirografica a quella tipografica, dalla cultura stampata alla cultura dei media elettrici o elettronici, dalla cultura di massa alla cultura multimediale.

Una cultura ad oralità primaria trasmette la conoscenza attraverso la parola parlata, che è suono. Poeti e anziani sono considerati gli “specialisti della memoria”, a loro è assegnato il ruolo di custodi di una determinata tradizione culturale e del suo relativo codice morale. Si tratta di sistemi sociali chiusi, tradizionali e conservatori, nei quali il sapere viene raggiunto, accumulato e tramandato con difficoltà: per ricordare si fa ricorso a come formule e moduli ritmici e circolari, allitterazioni e assonanze, temi standard e strutture basate sulla ripetizione, sulla ridondanza e sull'antitesi. Scrive Walter Ong: «il pensiero è intrecciato ai sistemi mnemonici, i quali determinano anche la sintassi»<sup>151</sup>; si privilegia infatti la paratassi piuttosto che l'ipotassi, ovvero la struttura delle frasi è di tipo coordinato piuttosto che subordinato, preferendo l'uso delle congiunzioni e/o rispetto ai connettivi logici “mentre”, “quando”, “così”, ecc.

In una cultura manoscritta o chirografica, invece, la possibilità offerta dalla scrittura consente sia di immagazzinare alcune informazioni all'esterno, fuori da sé, sia di poter tornare agevolmente sui percorsi e sulle premesse che fondano il proprio pensiero ed il proprio discorso (analisi retrospettiva), libera quindi la mente da un notevole carico cognitivo. Sgravata dall'assolvere questo gravoso compito che viene ora assegnato al medium (percepito in questo caso come

---

<sup>150</sup>Postman N. (1993), *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 12.

<sup>151</sup>Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Milano, p. 63.

un'estensione della mente), l'attività mentale abbraccia forme più creative. Vengono stimulate l'analisi, la ricerca, il confronto, l'esplorazione di nuove acquisizioni, speculazioni, invenzioni, nuove forme di organizzazione del sapere<sup>152</sup>. Il pensiero diviene più analitico e razionale, astratto e descrittivo. La perdita d'importanza della funzione interna della memoria ha delle notevoli ripercussioni a livello socio-culturale: in primis cambia il valore attribuito all'anziano che non è più percepito come il depositario della saggezza, della storia<sup>153</sup>. In compenso acquista però prestigio la condizione giovanile, la cui forza consiste nella "freschezza" mentale, condizione indispensabile per elaborare nuovi collegamenti, giungere a nuove conoscenze<sup>154</sup>. Uno dei primi ad interrogarsi sulle conseguenze negative dell'introduzione del nuovo medium scrittura sulla vita degli uomini fu Platone<sup>155</sup>, che non solo evidenziò come esso portasse alla fine della memoria ed inducesse all'illusione della sapienza ma rifletté anche sulle ripercussioni che quest'ultimo avrebbe avuto sul rapporto tra discente e sapiente. Il processo conoscitivo non sarebbe più passato attraverso un partecipato e coinvolgente confronto dialogico ma avvenuto nel silenzio, nell'isolamento<sup>156</sup>. Con l'introduzione di questo medium, sembrano favorite quindi l'introversione, il distacco (emotivo e situazionale) e l'individualismo. Secondo Havelock infatti è proprio quando il linguaggio iniziò ad essere separato visivamente dalla persona che lo pronunciava, e la persona, fonte del linguaggio, venne ad assumere un maggiore rilievo, che nacque il concetto di "Io"<sup>157</sup>.

<sup>152</sup> Calvani A. (1999), *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma., p. 19.

<sup>153</sup> Ong W. J. (1986), *op. cit.*, p. 70.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

<sup>155</sup> Platone, Fedro, cit. in Gianna Cappello, "Comunicazione, storia e cultura", <<http://www.scienzeformazione.unipa.it/docenti/comstoriacultura.doc>>.

<sup>156</sup> È doveroso qui precisare che secondo altre interpretazioni è proprio grazie alla scrittura e alla possibilità che essa offre di decontestualizzazione e disincantamento dal mondo che si sviluppa la retorica intesa come un nuovo incantamento, una nuova possibilità dell'oralità (Jacobelli G. P. (2003), *Scomunicare*, Roma, Meltemi., p. 67). Tanto che sembrerebbe che la nota espressiva "scripta manent, verba volant", oggi intesa come attestazione del valore superiore dello segno permanente scritto rispetto alla volatilità della comunicazione orale, avesse in origine altro scopo; rappresentando una lode della parola pronunciata ad alta voce, che ha le ali e può volare, rispetto alla parola muta scritta sulla pagina, che è immobile, morta (Manguel A. (1997), *Una storia della lettura*, Mondadori, Milano, p. 55). Difficile tuttavia, anche in questo passaggio non ripensare alla lezione di Umberto Eco sul rapporto tra autore e fruitore.

<sup>157</sup> Havelock E. (1987), *op. cit.*, p. 141.

Le dinamiche inaugurate dalla scrittura si acuirono con l'avvento della stampa a caratteri mobili; è necessario a tal proposito ricordare che, nonostante la comparsa della forma scritta, la società rimase per molto tempo a forte caratterizzazione orale: i manoscritti, di numero esiguo, restavano nelle mani di un gruppo elitario di persone ed era pratica usale la loro pubblica lettura. In particolare con l'accresciuta disponibilità di testi si determina:

- un ulteriore privatizzazione della lettura (favorita dal fatto che il testo stampato sia molto più facile da leggere);
- la necessità di organizzare in maniera più efficace il sapere mediante la creazione di classificazioni, tassonomie, indicizzazioni. Il che comporta un'inevitabile frammentazione della conoscenza e favorisce l'autoreferenzialità disciplinare. Ogni testo di riferimento viene percepito come un'opera completa e compiuta<sup>158</sup>.
- il miglioramento della capacità di analisi e lo sviluppo del pensiero scientifico.
- la comparsa dell'ideale di una alfabetizzazione universale e della democratizzazione del sapere<sup>159</sup>.

Quest'ultimo aspetto caratterizzerà anche la successiva configurazione culturale, definita di "massa". Si tratta del periodo che inizia con la diffusione dei primi strumenti della tecnologia elettrica ed elettronica (il telegrafo, il telefono, la radio e la televisione), che hanno radicalmente trasformato i criteri di scambio delle informazioni producendo eccezionali conseguenze in tutti i settori della società e della cultura.

Ong ha intravisto in questa fase "sorprendenti somiglianze con quella più antica per la sua mistica partecipatoria, per il senso della comunità, per la concentrazione sul momento presente e persino per l'utilizzazione di formule. Ma si tratta di un'oralità più deliberata e consapevole, permanentemente basata sull'uso della scrittura e della stampa, che sono essenziali per il funzionamento delle attrezzature, nonché per il loro uso. L'oralità secondaria è molto simile, ma

---

<sup>158</sup> Olson D. (1974), *Media and symbols. The forms of expression, communication and education*, Chicago, Chicago University Press, 1974, p. 153.

<sup>159</sup> Henri J. M. (1992), *La imprenta*, in W: Raymond, (a cura di.), *Historia de la comunicacion* vol. 2, De la imprenta a nuestro dias. Barcelona: Bosh, p. 24

anche molto diversa da quella primaria. Come quest'ultima, anche la prima ha generato un forte senso comunitario, poiché chi ascolta le parole parlate si sente un gruppo, un vero e proprio pubblico di ascoltatori, mentre la lettura di un testo scritto o stampato fa ripiegare gli individui su di sé<sup>160</sup>.

Tracce della rinnovata oralità possono essere pertanto ritrovate sia processo di fruizione che produzione dei “testi” che avviene attraverso i tradizionali media elettronici ma anche mediante le più recenti tecnologie informatiche (anche se Ong non ha spinto fino a tal punto la sua analisi).

Per quanto concerne il processo di decodifica si pensi ad esempio alla modalità di consumo dei prodotti audiovisivi, la quale si accompagna ad una maggiore rilassatezza e ad un tipo di pensiero più diffuso e orientato all'associatività di quanto non avvenga invece attraverso la lettura che richiede, al contrario, un'attenzione più elevata e una consapevolezza mirata. L'audiovisivo indurrebbe l'occhio ad attraversare l'immagine con sguardi diffusi, a registrare il materiale informativo in una «memoria di transito continuamente rinnovata»<sup>161</sup> ed implicherebbe una modalità conoscitiva di tipo percettivo, analogico e olistico.

Ma anche la lettura di un testo scritto pubblicato online avviene in maniera assai diversa dall'esperienza “cartacea” per sua natura sequenziale e lineare<sup>162</sup>, in quanto l'elaborato assume i caratteri dell'ipertestualità, ovvero della possibilità di muoversi, nella lettura e scrittura tra testi possibili e differenti, in uno spazio virtuale in cui poter procedere in maniera personale<sup>163</sup>, più flessibile e aperta all'esplorazione di diversi itinerari conoscitivi<sup>164</sup>.

Questo nuovo modo di procedere che fa dell'associazione, della messa in relazione dei vari elementi, dell'approfondimento non lineare e in una certa misura serendipitico, il proprio punto di forza, sembra molto più simile al procedere reticolare e connettivo della mente<sup>165</sup>. Fortemente sostenuta dalla

---

<sup>160</sup> Ong W. J., *op. cit.*, p. 191.

<sup>161</sup> Calvani A. (1999), *op. cit.*, p. 23.

<sup>162</sup> Maragliano R, Martini O., Penge S. (1999), *I media e la Formazione*, Carocci, Roma, p. 22

<sup>163</sup> Landow, G. P. (1997), *Hypertext 2.0: the convergence of contemporary critical theory and technology*, Baltimore; The Johns Hopkins University Press, London, pp. 63-65

<sup>164</sup> Garcia de Torres E., Pou Amerigo M. J. (2003), *Características de la comunicación digital*. In J. Diaz Noci; R. Salaverría (a cura di), *Manual de redacción ciberperiodística*, Ariel, Barcellona, p. 49.

<sup>165</sup> Garcia de Torres, E., Pou Amerigo, M. J. (2003), *op. cit.* p. 74

corrente teorica, non poco criticata<sup>166</sup>, che va sotto il nome di connettivismo<sup>167</sup> e che partendo dai concetti di psicoteconologie<sup>168</sup> e intelligenza connettiva<sup>169</sup> di de Kerckhove e intelligenza collettiva<sup>170</sup> di Levy, sostiene che la conoscenza non consista, non sia composta dalla somma dei contenuti appresi dal singolo soggetto (infatti essa può risiedere anche in applicazioni non umane, come all'interno di un'organizzazione o una base di dati) ma sia data dalla quantità e qualità dei collegamenti neuro-biologici, concettuali e relazionali che si attivano tra i nodi e le fonti di informazione e la rendono una rete distribuita e adattiva<sup>171</sup>, fortemente connessa con il complesso e mutevole contesto di riferimento.

Per quanto riguarda la produzione, invece, restando sempre nell'ambito informatico, l'oralità secondaria si insinua tra le pieghe della comunicazione mediata sia di tipo sincrono (chat) che asincrono (blog e forum). Forme dialogico-conversazionali quasi sempre caratterizzate da un alto grado di informalità, in cui ci si è attrezzati per sopperire alla mancanza del contatto visivo e del supporto della componente paralinguistica, attraverso l'invenzione del sistema delle

---

<sup>166</sup> Per un approfondimento sulle critiche mosse al connettivismo si vedano tra gli altri Pløn Verhagen, Van B. (2006). *Connectivism: a new learning theory?* Online <http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>, Kerr, B. (2007), *A Challenge to Connectivism*. Transcript of Keynote Speech, Online, Connectivism Conference. University of Manitob. e Calvani, A. (2008), *Connettivismo: nuovo paradigma o ammalante pot-pourri?*, in "Je-LKS" (Journal of e-Learning and Knowledge Society), 4, 1, febbraio, pp. 121-125.

<sup>167</sup> Le principali fonti della teoria connettivista sono rappresentate dai contributi di Siemens e Downes. Tra questi i primi, in ordine cronologico, furono *Connectivism: Learning as Network Creation* (2005) di Siemens e *An Introduction to Connective Knowledge* (2005) di Downes. Tra i contributi successivi, sicuramente centrale è *Knowing the knowledge* di Siemens (2006), un ebook scritto nella forma di wiki in progress, di per sé illuminante sul pensiero dell'autore che non vede più il libro come oggetto finale di una trattazione sistematica ma come a una sorta di bricolage creativo, caotico, formato da note in rete, documenti modificabili da chiunque voglia accedervi, sistemi interattivi di conversazione, discussione e scrittura.

<sup>168</sup> I sistemi di elaborazione delle informazioni come computer e video possono essere considerati come estensioni di alcune delle principali proprietà della nostra mente. In questo senso possono essere definite come tecnologie della psiche: psicoteconologie. Derrick De Kerckhove (2000), *La pelle della cultura. Un'indagine sulla nuova realtà elettronica*, Costa & Nolan, Genova, p. 210.

<sup>169</sup> L'intelligenza connettiva, come suggerisce il termine stesso, mira alla connessione, al collegamento, alla messa in relazione delle intelligenze, sottolinea il 'rapporto' che esse intrattengono. De Kerckhove cominciò a riflettere su questo concetto già nel 1997 ben prima che fossero diffusi gli strumenti di collaborazione che abbiamo oggi.

<sup>170</sup> Già Levy aveva elaborato l'idea di "un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta alla mobilitazione effettiva delle competenze" (Lévy P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli., p. 34).

<sup>171</sup> Siemens, G. (2008), *Learning and knowing in networks. Changing roles for educators and designers*, Paper 105, University of Georgia IT Forum., p 10.

*emoticon*, icone stilizzate che riproducono le principali espressioni facciali umane che esprimono un'emozione.

Oggi quindi il testo prodotto, risultante dall'esplicitazione del pensiero narrativo in un discorso narrativo, si presenta in forme diversificate alle quali corrispondono diverse modalità di fruizione: alla tradizionale modalità monomediale orale e scritta si affianca oggi, sempre più prepotentemente, quella multimediale.

### ***2.1.2 Il prosumer come autore e consumatore di narrazioni***

A rendere più complessa l'attività narrativa dell'uomo nell'era digitale non è soltanto l'ampliamento delle forme e delle possibilità della narrazione, per cui accanto alle modalità tradizionali monomediali a carattere sequenziale, lineare e chiuso, si affiancano i nuovi modi dell'elaborazione multimediale, che basandosi sui canoni dell'ipertestualità aprono a composizioni a struttura reticolare, aperta e flessibile, capaci di creare dei nodi tra testi, immagini e suoni<sup>172</sup> ma anche e soprattutto la moltiplicazione dei canali, dei mezzi di diffusione e, cosa ancor più sorprendente, la modalità di accesso a tali canali. Non dimenticando né sottovalutando l'importantissimo dibattito sul digital divide, ciò significa che, in via teorica, le persone oggi dispongono sia dei mezzi necessari per raccontare la propria storia sia dei canali per diffonderla e condividerla con estrema facilità ed immediatezza<sup>173</sup>. Diretta conseguenza è che narrazioni individuali, punti di vista personali sul mondo si aprono al confronto generando un processo interattivo e reciproco di feedback che modifica profondamente la natura e la direzione dei flussi comunicativi.

In altre parole la maggiore disponibilità di strumenti tecnologici, quali fotocamere digitali, videocamere e software per l'editing low-cost, da parte della "gente ordinaria"<sup>174</sup>, l'utilizzo di interfacce sempre più semplici ed intuitive, la ricerca di un più pervasivo collegamento tra i vari dispositivi, la diffusa

---

<sup>172</sup> Diaz Noci J. (2003a), *La scrittura ipertestuale*, Seminario intensivo disciplinare della comunicazione e tecnologia multimediale, Facoltà di Scienze Sociali e della comunicazione, Università del Paese Basco, pp. 10-14

<sup>173</sup> Burgess J. (2006), *Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling*, "Continuum: Journal of Media & Cultural Studies", 20,2, pp. 201-214.

<sup>174</sup> *Ibidem*.

accessibilità alla informazione e alla comunicazione permessa dalla banda larga, ha ormai nettamente riconfigurato il rapporto tra produttore e consumatore<sup>175</sup> e determinato il definitivo passaggio dal Web 1.0 al 2.0<sup>176</sup>. Mentre una volta il processo era di tipo *top-down* (comunicazione “uno-a-molti”), il soggetto fruitore si metteva in una posizione di passività nei confronti dei mezzi di comunicazione e della cultura prodotta da un gruppo ristretto di soggetti produttori, oggi, assistiamo all’affermazione di processo di tipo *bottom-up*<sup>177</sup> (comunicazione “molti-a-molti”) in cui i ruoli sono profondamente mescolati e sovente si riassumono nella stessa persona che viene definita quindi come *prosumer*<sup>178</sup>. Gli utenti acquisiscono un nuovo ruolo, decisamente più attivo, diventano creatori mediali, co-costruttori e produttori di contenuti (usergenerated content)<sup>179</sup>, ma soprattutto cittadini attivi della cultura e della società a cui partecipano<sup>180</sup>. È possibile quindi affermare che i media tecnologici di ultima generazione (digitali, multimediali, interattivi) abbiano profondamente riconfigurato le modalità espressive, comunicative, narrative degli esseri umani e quindi la stessa cultura<sup>181</sup>. Non è infatti possibile considerarli e analizzarli se non attraverso l’ottica tecnosociale proposta da Jenny Weight<sup>182</sup>, ossia per la loro stretta relazione con l’uomo e con i suoi modi di esperire il mondo. Essi non rendono solo possibile il processo di comunicazione ma si pongono in una posizione di mediazione tra gli esseri umani, divenendo parte integrante della esperienza quotidiana e della attività culturale, in particolare dei giovani come ci confermano svariate ricerche sia nazionali che

<sup>175</sup> Buckingham D. (2002), *Creceer en la era de los medios electronico*, Morata, Madrid, p. 96

<sup>176</sup> Roush W. (2006), *Yahoo’s Web 2.0 overhaul*, in “Technology Review”, p. 1, online <http://www.technologyreview.com/Infotech/16883/>

<sup>177</sup> Jenkins H.; Deuze M. (2008), *Editorial*, in “Convergence Culture”; 14; 5, p. 5.

<sup>178</sup> Il termine prosumer è stato coniato nel 1980 dal sociologo americano A. Toffler, Per un breve inquadramento del concetto si rimanda a Grassi, C. (2002), *Sociologia della comunicazione*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 229-230.

<sup>179</sup> Borland J. (2007), *A smarter web*, in “Technology Review”, p.1 online <http://www.technologyreview.com/Infotech/18306/>

<sup>180</sup> Jenkins H. (2006), *Convergence culture: where old and new media collide*, New York University Press, New York, p.6.

<sup>181</sup> Ito M. et al. (2008), *Foreword*, in “The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning”. Edited by Katie Salen. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press, Cambridge, vii–ix.

<sup>182</sup> Weight Jenny (2006). *I, Apparatus, You: A Technosocial Introduction to Creative Practice*, in “Convergence”, 12; p. 413, online <http://con.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/4/413>

internazionali sul tema<sup>183</sup>. A loro più che ad altri viene riconosciuta la capacità di padroneggiare e ricombinare i diversi codici in una logica convergente, che mettendo insieme vecchi e nuovi media conduce all'elaborazione di nuovi linguaggi e nuovi contenuti mediali, da loro stessi poi distribuiti<sup>184</sup>.

## 2.2. Il Digital Storytelling

Le tecnologie emergenti che si sono diffuse a partire dagli anni '90 hanno offerto all'homo narrans nuovi strumenti di espressione, determinando un progressivo ripensamento del testo, della testualità<sup>185</sup> ed offrendo terreno fertile per la sperimentazione di innovative modalità di produzione. La voglia di esplorare come gli strumenti mediatici digitali potessero essere utilizzati per potenziare la narrazione personale, ha attivato un gruppo di media artist e di designer provenienti dalla Bay Area (l'area metropolitana statunitense che circonda la Baia di San Francisco nella California settentrionale) e dato avvio a quella pratica che verrà poi definita Digital Storytelling.

### 2.2.1 Dalle prime esperienze alla costituzione del Digital Story Center

Le radici di tale nuova forma espressiva posso essere rintracciate nell'American Community Theatre Movement ed in particolare in una performance teatrale interattiva, intitolata Next Exit, creata da Dana Atchley, in collaborazione con il produttore teatrale locale, Joe Lambert, e presentata a partire dal 1988<sup>186</sup>. L'idea dell'artista americano, morto nel 2000, era quella di creare un mix multimediale di musica dal vivo, proiezione di diapositive, videoproiezione e performance teatrale.

---

<sup>183</sup> Jenkins H. (2010), *Entrevista a Henry Jenkins. Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones*, in "Cuadernos de pedagogía", 398 febrero, p. 53.

<sup>184</sup> Jenkins H. (2009), *Fans, bloggers y videojuegos: la cultura de la colaboración*, Paidós, Barcelona, p. 163.

<sup>185</sup> Garcia de Torres E.; Pou Amerigo M. J. (2003), *Características de la comunicación digital*, in: J. Diaz Noci; R., Salaverría (a cura di), *Manual de redacción ciberperiodística*, Ariel, Barcelona, p. 53.

<sup>186</sup> Tucker G. (2006), *First person singular: The power of digital storytelling*, in "Screen Education", 42., p. 54.

Come racconta lo stesso Lambert<sup>187</sup>, lo spettacolo è stato progressivamente messo a punto negli anni successivi, perfezionando ed equilibrando la componente tecnologica e narrativa: il risultato fu uno spettacolo, unico nel suo genere, in cui Atchley compariva in scena, seduto su un tronco accanto ad una catasta di legna, sulla cui cima poggiava un piccolo televisore che trasmetteva in loop l'immagine di fuoco scoppiettante. Sullo sfondo, alle spalle dell'attore, si intravedeva invece la schermata di un'interfaccia custom-designed che permetteva all'artista di scegliere (grazie all'utilizzo di un mouse) tra una serie di sessantina di file elaborati a partire dalle sue fotografie personali, lettere e filmati amatoriali. Essi rappresentavano il pretesto per dare avvio, ed alimentare, una narrazione autobiografica, unica ed irripetibile grazie anche al contributo del pubblico, diverso in ogni serata<sup>188</sup>, che spaziava dal conseguimento della maggiore età, al rapporto con il padre, e un certo numero di avventurose imprese compiute nell'arco della sua vita professionale come artista itinerante e produttore video.

Il successo dello spettacolo instillò in Atchley e Lambert l'idea che, anche persone con poca o nessuna esperienza precedente nel settore multimediale fossero in grado di produrre, grazie alle nuove tecnologie, potenti storie personali<sup>189</sup>. Sulla base di questa convinzione vennero quindi avviati i primi workshop che poi confluirono nel più ampio e strutturato progetto del San Francisco Digital Media Center, fondato nel 1993. Il gruppo ebbe così modo di raffinare le tecniche di narrazione digitale, le metodologie d'insegnamento di tali tecniche<sup>190</sup> nonché i campi di applicazione della metodologia, infatti, mentre Lambert restò fedele all'impianto iniziale ed approfondì le proprie conoscenze nell'ambito dello sviluppo dell'empowerment personale e sociale, Atchley, grazie ad una fruttuosa collaborazione con la Coca-cola, si specializzò nell'ambito *corporate* orientando il suo studio sull'utilizzo del medium come strumento di costruzione della *brand identity* (identità di marca).

<sup>187</sup> Per approfondire leggere Lambert J. (2000), *A conversation with Dana Acthley. Part One – subject How We Met*” <http://www.nextexit.com/dap/conv1.html>

<sup>188</sup> Puentedura R. (2008), *Digital Storytelling: An Alternative Instructional Approach*, in R. S. Smith “2008 NMC Summer Conference Proceedings”, The New Media Consortium, p. 2 (pp.2-7)

<sup>189</sup> Lambert J. (2010), *Digital Storytelling Cookbook*, Diner Press, Berkeley, p. 79

<sup>190</sup> Puentedura R. R. (2008), *op.cit.*, p. 2.

Nel 1998, il Centro di San Francisco per Digital Media si trasferì a Berkeley e divenne il Center for Digital Storytelling<sup>191</sup>. Da allora, il Centro ha lavorato con quasi un migliaio di organizzazioni in tutto il mondo e formato più di quindici mila persone. Attraverso il suo lavoro di ampia portata, il Center for Digital Storytelling ha trasformato il modo in cui i professionisti provenienti dal mondo dell'educazione e della formazione (insegnanti, educatori, animatori, formatori) e dal mondo dei media (media-educator, pubblicitari, giornalisti, ecc.) pensano al potere della voce personale, e quindi della narrazione, nella creazione di cambiamento.

### ***2.2.2. Dalla definizione del prodotto alle riflessioni sui processi attivati***

Oggi esistono diverse definizioni di digital storytelling, in accordo con Leslie Rule della Digital Storytelling Association, potremmo affermare che esso rappresenta la moderna espressione dell'antica arte del narrare. Le storie digitali traggono la loro forza dall'integrazione tra immagini, musica, narrazione e voce; questo equilibrato mix conferisce loro una dimensione profonda e tinge di colori vivaci personaggi, situazioni, esperienze ed intuizioni. Il Digital Storytelling consiste nell'usare media digitali per creare storie arricchite ("media-rich stories"), della durata di 2-10 minuti, da raccontare, da condividere e preservare (Digital Storytelling Association, 2008).

Nel processo di evoluzione metodologica è possibile individuare due fasi di sviluppo distinte ma non per questo non strettamente correlate. La prima riguarda la definizione delle caratteristiche peculiari di un artefatto di questo tipo e degli step necessari per realizzarlo, mentre la seconda si focalizza maggiormente sui processi attivati durante la costruzione dell'artefatto digitale.

Per quanto concerne le caratteristiche salienti, a partire dall'indicazione dell'ideatore, la letteratura è oramai concorde che 7 siano gli elementi<sup>192</sup> che qualificano un digital storytelling e lo differenziano da altri prodotti multimediali presenti in rete. Secondo Gregori Signes dell'Università di Valencia, "i primi tre

<sup>191</sup> Per avere maggiori informazioni sul Centro, la sua storia, gli workshop e le storie realizzate consultare il sito [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org) o il canale youtube "Center of the story" <http://www.youtube.com/watch?v=2hcf1WwVJPc>

<sup>192</sup> Lambert J. (2010), *op. cit.*, p. 9.

sono senza dubbio ereditati dal modello di Labov per i racconti orali di esperienza personale<sup>193</sup>.

Essi sono:

1. **Punto di vista personale.** L'obiettivo di un Digital Storytelling è quello di consentire ad un narratore di sperimentare la potenza dell'espressione personale. Lo sforzo richiesto è quello di abbandonare le pretese di neutralità, di obiettività (caratteristiche spesso richieste nei contesti formativi e lavorativi per giudicare un prodotto di qualità) e di rivelare se stessi mediante il racconto, rigorosamente in prima persona, di qualcosa di significativo in termini esperienziali e relazionali. Come ci insegna Pontecorvo, infatti, le storie hanno tutte un "compito": devono raggiungere un obiettivo ed è anche per questo che "non sono mai neutrali, non nascono per riprodurre qualcosa, ma per creare qualcosa di nuovo: un nuovo ordine nello stato delle conoscenze e delle relazioni intrattenute dagli interlocutori<sup>194</sup>".
2. **Dramatic question.** Questa caratteristica distingue un digital storytelling da un comune slideshow avente ad esempio come oggetto le proprie vacanze o un viaggio realizzato, possibile lanciando la modalità "presentazione" dal proprio pc; senza necessità di una preventiva progettazione, il software attribuirà infatti automaticamente effetti di transizione e volendo un sottofondo musicale. Una storia digitale deve invece essere in grado di mantenere viva l'attenzione del pubblico, il lettore deve essere invogliato ad investire nella narrazione, dimostrarsi impegnato ed interessato a scoprire come vada a finire la storia (e non deve trattarsi necessariamente un lieto fine). Spesso scrittori in erba hanno difficoltà a capire l'importanza della dramatic question, tuttavia alcune attività come lo "Story Circle" permettono al produttore, già in fase di scrittura della storia di ottenere importanti feedback in questo senso dai fruitori. Un buon digital storytelling gioca sull'equilibrio tra particolare e universale: se è vero infatti che si tratta d'un racconto in prima persona in

---

<sup>193</sup> Gregori Signes C. (2008), *PRACTICAL USES OF DIGITAL STORYTELLING*, in Proceedings of the International Technology, Education and Development Conference–INTED2007.

<sup>194</sup> Fasulo A., Pontecorvo C. (1997), *op.cit*, p. 181.

cui vengono evidenziare ricordi del passato, o fornita una comprensione di eventi attuali e effettuata una proiezione verso il futuro, è vero anche che i temi e le domande attorno a cui ruotano questi racconti hanno un carattere universale, facilmente condivisibile<sup>195</sup>.

3. **Contenuto emotivo e coinvolgente.** Le storie digitali più efficaci evocano un'emozione da parte del pubblico, che durante i momenti di pubblica proiezione si palesa in risate, lacrime ed espressioni piacere. Questo può essere estremamente gratificante per il produttore poiché convalida lo sforzo e l'investimento fatto<sup>196</sup>. Molti progetti didattici terminano con la realizzazione di artefatti digitali che rendono testimonianza dell'esperienza realizzata, tuttavia questi video (che non chiamiamo appositamente di video-documentazione narrativa), benché facciano un uso efficace del digitale, non sono digital storytelling, nel senso concepito da Lambert, tale infatti lavora per ricercare, scoprire e comunicare una nuova comprensione, risponde al fine teleologico radicato nella nostra natura di esseri umani.
4. **Economia.** Mantenere l'artefatto digitale semplice e breve, permettendo al pubblico di riempire le eventuali lacune, è l'obiettivo più difficile da raggiungere sia per i principianti e gli storyteller esperti. Poiché il format così come praticato nel Center for Digital Storytelling consiste in un breve video in media di due o tre minuti, lo script deve essere limitato. Quest'aspetto dell'economicità non deve essere percepito come un limite, se analizzato con attenzione esso infatti ha due vantaggi di tipo pratico, rende lo strumento assai maneggevole e particolarmente adatto nei contesti educativi e scolastici: il processo individuale di scrittura, così come quello grupale di scambio/confronto (sia in itinere che finale) delle storie può essere svolto in un tempo ragionevole. Dal punto di vista processuale poi, esso acuisce la messa a fuoco della storia e delle sue parti essenziali. È doveroso tenere ben presente che la narrazione è sempre una ri-

---

<sup>195</sup> Robin B.R., McNeil S.G. (2012) *What educators should know about teaching digital storytelling*. In "Digital Education Review", 22, p. 41 (37-51).

<sup>196</sup> Bull G., Kajder S. (2004), *Digital Storytelling in the Language Arts Classroom*, in "Learning & Leading with Technology", 32, 4, pp. 48-9.

presentazione della realtà da un punto di vista particolare, un'unità espressiva autosufficiente, internamente coerenti, in cui gli elementi sono riconfigurati al fine di creare significato. La selezione di eventi, l'importanza relativa conferita ad ognuno di questi, e il modo in cui tempo soggettivo è gestito, sono tutti aspetti che dipendono dal punto di vista del narratore.

La ricerca di uno stile minimalista ed essenziale riguarda in ogni caso tutto il processo di costruzione di una storia digitale quindi tanto lo step della scrittura quanto quello della “digitalizzazione”. I moderni editor offrono una varietà di effetti speciali e transizioni che potrebbero indurre il produttore a tentare di replicare l'aspetto visuale a cui ci hanno abituato il cinema, la televisione o i video musicali. Una storia digitale efficace tuttavia non abbisogna di molte parole, molte immagini, molti effetti speciali: ciò che conta è il tentativo coraggioso di comunicare in modo chiaro un messaggio significativo a qualcun altro: in questo risiede il potere della narrazione.

5. **Ritmo.** Esiste un'interazione importante tra economia e stimolazione. Un errore comune che spesso viene commesso dai principianti è il goffo tentativo di convertire diverse pagine di sceneggiatura in pochi minuti di narrazione parlando il più rapidamente possibile. Ciò avviene perché non si riesce a selezionare, attribuire delle priorità alle parti e comporta l'invitabile appiattimento della narrazione, non permette di sospendere il flusso narrativo o variarne il ritmo. È importante affrontare queste seppur dolorose decisioni di omissione durante il processo di revisione dello script.
6. **Voce.** “Le storie, e in modo ancora più evidente le narrazioni, sono caratterizzate dalla presenza di una voce narrante; questo sottolinea il fatto che la narrativa ha un punto di vista personale, e richiama al contempo l'attenzione sulla possibile esistenza di una pluralità di altri punti di vista e fonti di informazione, aiutando così a dare profondità e prospettiva

all'oggetto di studio”<sup>197</sup>. L'inserimento della voce del narratore con le sue inflessioni naturali e le idiosincrasie tipiche del linguaggio, aiutata l'audience a comprendere il carattere soggettivo e personale della storia, permettono di conferire al racconto un carattere veramente originale: cosa dico e come lo dico, non sono scelte banali in un atto comunicativo. Il tono, l'inflessione, il timbro della voce del narratore trasmettono infatti mediazione di intenti in un modo molto personale. Questo è stato dimostrato essere uno degli elementi essenziali che contribuiscono maggiormente l'efficacia di una storia digitale: non vi è alcun sostituto all'emozionalità derivante dall'utilizzo della propria voce per raccontare una storia. La narrazione in prima persona, attraverso la propria voce, permette:

- di raggiungere un livello più approfondito di riflessione,
- di spiegare non solo cosa è successo, ossia il piano degli eventi, ma anche come, lo stato d'animo del momento, la motivazione a determinate scelte, ossia lo scenario della coscienza,
- di aiutare chi vede l'artefatto digitale a disambiguare le immagini e ad immedesimarsi nella storia. Se è vero infatti, come sostiene Gunther Kress<sup>198</sup>, che le immagini svolgono una funzione di rappresentazione della realtà che difficilmente potrebbe essere data dall'uso del tradizionale testo, facilitandone la comprensione e la lettura è vero anche che la rappresentazione grafica, iconica, visuale di un testo o di una storia permette al lettore, in virtù del paradigma costruttivista e partecipativo promosso dai nuovi media, di definire le forme e i significati delle informazioni e di creare così nuove storie<sup>199</sup>.

7. **Colonna sonora.** Come ci insegna il cinema, la musica è un elemento strategico nella narrazione in quanto consente di migliorare e accompagnare lo svolgersi del racconto, sottolineandone alcuni momenti

<sup>197</sup> Dettori G., Morselli F. (2007), *Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa*, in “TD - Tecnologie Didattiche”, 42, 3, p. 26 (pp. 25-31)

<sup>198</sup> Kress G. (2003), *Literacy in the new media age*,:Routledge, New York , pp. 155-156

<sup>199</sup> Cairo A.(2008), *Infografia 2.0 visualizacioin interactiva de information en Prensa*, Almut, p. 16.

particolari, i cambi di contesto, ecc. Spesso in questo tipo di artefatti è più efficace utilizzare brani di tipo strumentale. Nel caso si optasse per dei testi è necessario assicurarsi che siano adeguati e non entrino in contrasto con la narrazione stessa.

| <b>The Seven Elements of Digital Storytelling</b><br><b>Center for Digital Storytelling's Seven Elements of Digital Storytelling</b> |   |
|--|---|
| Point of view  | What is the main point of the story and what is the perspective of the author?                        |
| A dramatic question  | A key question that keeps the viewer's attention and will be answered by the end of the story.        |
| Emotional content  | Serious issues that come alive in a personal and powerful way and connects the story to the audience. |
| The gift of your voice   | A way to personalize the story to help the audience understand the context.                           |
| The power of the soundtrack  | Music or other sounds that support and embellish the storyline  |
| Economy  | Using just enough content to tell the story without overloading the viewer                            |
| Pacing   | The rhythm of the story and how slowly or quickly it progresses.                                      |

Fig. 3 – Sintesi dei 7 elementi, Robin (2008).

Per quanto concerne gli step, cercando di fare una sintesi tra le linee guida elaborate dai due principali gruppi di formatori che questi anni hanno realizzato degli workshop sul tema, ossia il, già citato, Center of Digital Storytelling in California<sup>200</sup>, capeggiato da Lambert e il BBC Capture Wales/Cipolwg ar Gymru team<sup>201</sup> il cui leader può essere considerato Meadows, è possibile affermare che un buon laboratorio sia strutturato almeno in 3-4 giorni (incontri) e preveda queste fasi: presentazione iniziale, giochi di presentazione e riscaldamento, scelta della storia e scrittura dello script, condivisione della prima stesura della sceneggiatura, revisione e raccolta del materiale fotografico, digitalizzazione, condivisione dell'artefatto finale.

Innanzitutto è doveroso riservare un momento iniziale alla presentazione della metodologia. Dopo essere stati messi a proprio agio, ai partecipanti viene presentato il percorso che dovranno affrontare, per questo motivo viene effettuato un breve excursus sulla tecnica (origine del Digital storytelling) e vengono

<sup>200</sup> Lambert, J. (2010), *op. cit.*

<sup>201</sup> Meadows D. (2008), *A Guide to Digital Storytelling*, BBC Capture Wales, <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigitalstorytelling-bbc.pdf>

mostrati alcuni esempi. È bene indirizzare già in questa fase preliminare l'attenzione dei partecipanti su alcune questioni che li aiuteranno poi nella realizzazione della loro storia. In particolare potrebbe essere invitati ad esplorare: quale sia l'argomento della storia, lo scopo principale, chi sia l'autore, quale il pubblico di destinazione, il modo in cui sono presentate le informazioni, quale sia il valore educativo della storia e come potrebbe essere migliorata<sup>202</sup>. Sarebbe importante riservare poi qualche minuto per le questioni editoriali e diritti d'autore.

Sempre durante il primo incontro si avvia la ricerca della storia attraverso lo Story Circle, per facilitare tale operazione, i partecipanti vengono coinvolti in alcuni giochi di presentazione, di parole e di memoria. Se necessario, è possibile anche utilizzare qualche stimolo come una foto o oggetto. Attraverso il dialogo e la riflessione ogni partecipante deve riuscire a trovare una storia che valga la pena di essere raccontata, se dovesse trovare difficoltà nell'esecuzione di questo compito, un buon suggerimento potrebbe essere quello di pensare ad una propria passione o di concentrarsi su un evento nella propria vita che ha provocato una forte emozione, sia essa positiva che negativa. La cosa fondamentale è imparare ad ascoltarsi ed ascoltare per questo la creazione di Digital storytelling funziona meglio come attività di gruppo. Naturalmente, è assolutamente possibile fare una storia digitale da soli, ma lavorare insieme, collaborativamente, migliora notevolmente l'esperienza: i partecipanti vengono stimolati a mettersi in gioco completamente, ad offrire non solo la propria storia ma anche sostegno agli altri sia a livello pratico (i più medalfabetizzati possono mettere a disposizione la loro consulenza a chi lo è meno, chi è dotato di migliori competenze linguistiche può aiutare gli altri, ecc.) che a livello emotivo, il senso di realizzazione derivante dalla produzione della storia può essere celebrato completamente quando tutti si riuniscono per guardare gli artefatti finali insieme a condividere commenti e congratulazioni.

Una volta individuata la storia che si intende raccontare, si passa alla fase della scrittura. Poiché, mediamente, una storia durerà solo pochi minuti, sono sufficienti circa 250 o 300 parole. È d'estrema importanza che ognuno trovi il proprio stile,

---

<sup>202</sup>Robin B.R., McNeil S.G. (2012), *op. cit.*, p. 40.

utilizzi il proprio linguaggio. In questa prima fase non verranno ovviamente valutate né la grammatica né l'ortografia. Dal momento che l'operazione non è facile svolgimento, è possibile fornire ai partecipanti alcuni semplici e pratici consigli: non giudicare all'inizio, ricordare che la chiarezza è fondamentale (le parole pronunciate saranno sentite solo una volta, a differenza della parola scritta, che può essere riesaminata), evitare le ripetizioni a meno che non siano intenzionali, non usare espressioni letterarie o frasi di collegamento, evitare cliché e sentimenti banali. Benché la storia richieda un inizio, uno svolgimento ed una fine, non è necessario presentare gli eventi in modo lineare (sembrerebbe infatti che noi esseri umani siano irrimediabilmente bloccati in una percezione del mondo come una serie lineare, consequenziale di esperienze. Tale modalità di analisi è influenzata sicuramente dal meccanismo ciclico della natura, ad es. notte e giorno, stagioni, anni, ma anche da alcuni costrutti culturali, vacanze, fine settimana, semestri. La suddivisione della vita in eventi tuttavia può avvenire assumendo anche criteri più arbitrari e personali in grado di rendere maggiormente conto della complessità delle situazioni. Per questo la narrazione può essere considerata come il nostro mezzo fondamentale di comprensione e di espressione per questa condizione di tempo-segmentato<sup>203</sup>). Un buon suggerimento, per aumentare l'efficacia, è quello di collegare la fine con l'inizio. È sempre gratificante, usando una metafora, quando si raggiungere l'altra sponda del fiume essere in grado di vedere il punto dal quale è iniziato il viaggio.

Il primo incontro solitamente termina con l'invito a cercare fotografie, immagini metaforiche, opere d'arte, colonne sonore utili per l'assemblaggio finale.

Il secondo giorno inizia con un'ulteriore attività di Story Circle, i partecipanti vengono incoraggiati a condividere lo script elaborato e scambiarsi dei feedback. L'attività mira alla messa a fuoco delle parti più o meno valide della storia, a riflettere sulla sua economicità e chiarezza, a rilevare se, durante il processo di scrittura, non sia stato tralasciato qualcosa di importante che era invece presente nel progetto originale. È possibile quindi vi sia una fase di riscrittura del testo.

---

<sup>203</sup> Hazel P. (2007), *op. cit.*, p. 7

A essa segue una lezione di gruppo sui software che è possibile utilizzare per digitalizzare la propria storia e giungere al confezionamento dell'artefatto finale. Ai partecipanti possono essere offerti una varietà di configurazioni hardware/software. Per chi utilizza un PC con sistema operativo Windows è possibile utilizzare programmi come Photostory3, Movie Maker, Sony Vegas o Adobe Premiere<sup>204</sup>. Mentre chi dispone di un computer Apple può far riferimento a iMovie o Final Cut Pro. È bene già in questa fase suggerire e dare alcune rudimentali informazioni sul fotoritocco (realizzabile anche con programmi gratuiti come The Gimp) e sull'editing audio (software gratuito consigliato Audacity). Esistono naturalmente anche altre possibilità, alcune anche molte costose che offrono indubbiamente una maggiore flessibilità nel processo di lavoro, ma che risultano anche essere più complicati da imparare per poter essere usati efficacemente, al massimo delle loro potenzialità e richiederebbero quindi un periodo di formazione maggiore.

Secondo alcuni autori, come Robin e McNeil<sup>205</sup>, prima di passare al processo di digitalizzazione vero e proprio, è necessario creare uno storyboard. Benchè spesso trascurato dalle linee guida e ritenuto noioso dagli studenti, tale visualizzazione grafica può essere considerata una componente estremamente importante nel processo creativo, consentendo al produttore di farsi un'idea più concreta del prodotto che sta realizzando, e, qualora non sia del tutto soddisfatto, di riorganizzare le risorse esistenti prima dell'assemblaggio finale, dove i cambiamenti sono essere più difficili da effettuare. Lo storyboard fornisce un modo per decidere come lo script debba essere suddiviso in singole parti, se esse debbano, oppure no, essere associate a delle immagini, quale musica accompagni quel preciso momento della storia.

L'ultimo giorno di un laboratorio è spesso svolto nella frenesia di editing, alla ricerca di soluzioni a problemi tecnici che posso presentarsi e di sfide creative per migliorare l'effetto finale.

---

<sup>204</sup> [http://www.photobus.co.uk/Media/print/premiere\\_elements7\\_d-story\\_tutorial\\_v2.pdf](http://www.photobus.co.uk/Media/print/premiere_elements7_d-story_tutorial_v2.pdf)

<sup>205</sup> Robin B.R., McNeil, S.G. (2012), *op. cit.*, p. 38.

| Attrezzatura                     | Indispensabile   | Fortemente consigliata  |
|----------------------------------|--|---|
| Computer o Laptop                | I portatili sono più facili da trasportare e occupano meno spazio.   |   |
| Software editing audio/video     | Un software per l'editing audio/video (Photostory 3, Movie Maker, iMovie, Premiere, ecc.). Installato in ogni computer (verificare la funzionalità prima dell'inizio del laboratorio). |   |
| Software editing immagini        | Per effettuare eventuali modifiche alle fotografie o immagini reperite (ritaglio, bilanciamento colori, bianco/nero, ecc.)   |   |
| Software editing audio           | Per registrare la voce del narratore, integrarla alla colonna sonora scelta, e bilanciare il volume delle due tracce audio.  |   |
| Cuffie e microfono               | Per ottenere una migliore qualità audio.   |   |
| Scanner di immagini              | Acquisire fotografie personali ed altri materiali significativi portati dai partecipanti (lettere, documenti, ritagli di giornale, ecc)  |   |
| Stampante                        |  | Affinché I partecipanti possano stampare le bozze dei loro scritti per correggerli e condividerli durante lo Story Circle e i loro copioni finali per effettuare la registrazione della voce.   |
|                                  |  | Per integrare il materiale fotografico recuperate.  |
| Pennetta USB o hard disk esterno |  | Per salvare il Digital Storytelling sia in modalità progetto che video. È utile suggerire ai partecipanti più inesperti, la creazione d'una cartella in cui inserire tutti i documenti utilizzati per la realizzazione dell'artefatto digitale. |
| Proiettore e casse               | Per la condivisione finale dei Digital Storytelling realizzati e il debriefing.  |   |

Attrezzatura necessaria e facoltativa per l'elaborazione di un Digital Storytelling. Sintesi effettuata a partire dalle indicazioni fornite da M

I laboratori terminano con la proiezione dei Digital Storytelling realizzati (che può avvenire anche durante un ulteriore), la condivisione ed il debriefing possono essere fatti o in forma ristretta, tra i soli partecipanti, oppure coinvolgendo anche persone esterne al progetto come amici e familiari, ecc.

Questa fase in realtà può continuare anche in momenti successivi ed anche con modalità differenti da quelle che avvengono in presenza, ossia online, è possibile infatti pubblicare i lavori in siti web appositamente creati per il progetto, siti di video sharing come You Tube, ecc., attribuendo ad essi vari gradi di visibilità e riservatezza secondo quanto permesso dalle impostazioni del mezzo utilizzato. In questo caso è doveroso effettuare una preventiva riflessione pedagogica in merito a vantaggi e svantaggi derivanti da tale operazione, preservando sempre e comunque le persone che hanno partecipato al laboratorio, che devo in ogni caso autorizzarci a compiere questa operazione.

Mentre i primi studi quindi si sono concentrati molto sulla formalizzazione, sull'esplicitazione delle caratteristiche del Digital Storytelling e sugli step necessari per realizzarlo quelli successivi si sono focalizzati maggiormente sui processi che vengono attivati durante la produzione, condivisione di questi prodotti. Il Digital Storytelling viene quindi concepito come un approccio educativo che integra l'uso dei dispositivi digitali con i tradizionali metodi narrativi<sup>206</sup>, in quest'ottica acquista importanza non tanto il prodotto multimediale in sé (che comunque deve avere degli standard minimi per essere considerato tale) quanto il processo, “il quale non termina con la realizzazione ma si inserisce e continua a vivere in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e culturali, con precisi fini e intenzionalità”<sup>207</sup>. Dietro la realizzazione di questi brevi filmati vi sono processi narrativi e riflessivi. Scrivendo un racconto digitale ci si rende conto dell'importanza che acquistano i sentimenti e le emozioni personali legate ad un evento. Ciò che interessa non è solo produrre un video ma riflettere su un fatto, rivederlo dal proprio punto di vista e rielaborarlo per comunicarlo ad altri. È importante notare che si tratta sempre di una rappresentazione del sé e come il soggetto mantenga un ruolo attivo durante tutte le fasi produttive. Se inserito all'interno di un progetto di animazione socio-culturale, sarebbe opportuno che il momento della produzione della storia digitale fosse preceduto da un adeguato lavoro riflessivo e “di riscaldamento”, in grado di

<sup>206</sup> Yuksel P., Robin B., McNeil S. (2011), *Educational uses of digital storytelling all around the world*, in “Society for Information Technology & Teacher Education International Conference”, 1, pp. 1264-1271.

<sup>207</sup> De Rossi M., Petrucco C. (2008), *op. cit.*, p. 48.

instaurare un clima aperto e favorevole alla narrazione. In termini di scelta metodologica le componenti essenziali del discorso narrativo<sup>208</sup> sono:

- la componente *ermeneutica*, il soggetto ha la possibilità di rileggere la storia prendendone la giusta distanza (processo di oggettivazione) e di capire come il suo racconto non sia altro che un'interpretazione degli eventi (processo di soggettivazione);
- la componente *emancipatoria*, compresa la soggettività del proprio punto di vista, il soggetto può provare a “decentrarsi”, assumendo il ruolo degli altri personaggi presenti nella storia, rileggendola dal loro punto di vista (pluralità prospettica)
- la componente *esperienziale*, consiste nel riflettere sull'esperienza in termini proiettivi, tutte le “buone storie” determinano un cambiamento che da prima è solo emotivo ma poi ci porta ad agire diversamente

### 2.2.3. *I contesti d'uso e principali esperienze internazionali e nazionali*

Intuendo le potenzialità che questa una nuova modalità di produzione e scrittura di storie personali basata sulla tecnologia potesse offrire<sup>209</sup>, molti insegnanti, educatori e formatori hanno iniziato ad utilizzarla all'interno dei propri contesti di lavoro. Tale diffusione tuttavia non si è accompagnata ad un adeguato processo di ricerca per cui, anche se il digital storytelling viene praticato da più di due decenni, un numero limitato di studi scientifici è stato condotto su questa metodologia<sup>210</sup>.

Partendo proprio dalla pratica è possibile innanzitutto osservare la varietà di tipi di storie che possono essere create e che secondo Robin possono essere riassunte in

A nostro avviso, dal punto di vista della ricerca pedagogica, è forse però più efficace la categorizzazione proposta dalla SIDiS (Società Italiana di Digital Storytelling) all'interno del proprio sito. Il gruppo di lavoro, composto da docenti universitari e esperti formatori, suggerisce che i digital storytelling possono essere di tre tipi: didattico-formativo, educativo-trasformativo e documentativo<sup>211</sup>.

<sup>208</sup> De Rossi M. (2008), *op. cit.*

<sup>209</sup> Bryan A.; Levine A. (2008), *Web 2.0 storytelling. Emergence of a new genre*, in “EDUCAUSE review”, November/december

<sup>210</sup> Robin B.R., McNeil S.G. (2012), *op. cit.*, p. 38

<sup>211</sup> *Ibidem.*

Rientrano nella prima tipologia tutti quegli artefatti costruiti dagli insegnanti o co-costruiti dagli studenti che vengono impiegati in contesti formali come metodologia didattica<sup>212</sup>. Nel primo caso, il digital storytelling è precedentemente preparato dall'insegnante, e può servire: come anticipatore o sfondo integratore, per introdurre e presentare alcuni i contenuti disciplinari, come facilitatore per la discussione, oppure rendere più astratti o concettuali alcuni contenuti o viceversa. Il suo uso in queste situazioni è supportato da diversi studi che fanno riferimento sia all'ambito più prettamente narrativo che a quello digitale. Essi dunque dimostrano non solo che se ben strutturata e progettata un storia è in grado di fungere da “ponte cognitivo” fra le conoscenze pregresse del studente ed il nuovo materiale da apprendere (come abbiamo visto con Mc Drury Altero e già intuito prima da Ausubel nel 1978) ma anche che la comprensione degli argomenti è facilitata, migliorata e accelerata dall'integrazione tra immagini e testo<sup>213</sup>.

A tal proposito sembra significativa la teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale, che attingendo dalla teoria Dual Coding di Paivio e il modello di Baddeley della memoria di lavoro, presuppone che gli esseri umani elaborino le informazioni verbali e visive in maniera separata ma comunicante, per cui stimolando entrambi i canali di codifica la comprensione diventa più efficace e risulta maggiore la probabilità di ricordare i contenuti. “Secondo Paivio, le figure sono più facili da ricordare perché attivano una codifica di tipo analogico a cui può affiancarsi una codifica verbale se l'individuo ha già memorizzato la corrispondente etichetta verbale: in questo caso l'elemento narrativo subisce una doppia codifica. Analogamente, anche gli stimoli verbali con un alto valore di immagine determinano una doppia codifica, verbale e visiva, quest'ultima relativa all'immagine associata alla sollecitazione verbale; le parole con un basso valore di immagine non possono invece avvalersi della codifica immaginativa, ma solo di quella verbale”<sup>214</sup>. È proprio il tentativo di cercare di costruire le connessioni tra le parole e le immagini, nello sforzo di combinazione dei due sistemi di

<sup>212</sup> Delbello R. (2011), *Tradizione e nuovi media nell'Instructional Digital Storytelling*, in “Rivista di Scienze Sociali”, 2, <http://www.rivistadisciencesociali.it/instructional-digital-storytelling>

<sup>213</sup> Burmark L. (2002), *Visual literacy*, Association for Supervision and Curriculum Development.

<sup>214</sup> Ascione P., Cusmai M., Quagliata A., (2012), *La narrazione a supporto dell'apprendimento Pratiche di Digital Storytelling*, in “Osservatorio Isfol”, 3/, online <http://www.isfol.it/pubblicazioni/osservatorio-isfol/numeri-pubblicati/allegati-anno-ii-n.3-2012/ascione>

elaborazione compiuto durante riflessione che consente alle persone di giungere ad una più profonda comprensione dell'esperienza di quanto non si otterrebbe attraverso l'esposizione alle sole parole o immagini<sup>215</sup>.

I digital storytelling possono però essere costruiti o co-costruiti anche direttamente dagli studenti durante attività laboratoriali in piccoli gruppi con vari gradi d'autonomia a seconda del grado scolastico e delle competenze acquisite precedentemente. Produrre una storia digitale consente di attuare una serie di operazioni implicite ed esplicite direttamente riconducibili alle seguenti aree, sia in termini di alfabetizzazione<sup>216</sup> che di medialfabetizzazione<sup>217</sup>: Che riprendendo lo schema proposto da Morgese<sup>218</sup>, basato sulla suddivisione effettuata da Brown<sup>219</sup>, potrebbero essere riassunte in:

1. Competenza nella narrazione: competenza nella scrittura di una storia attraverso la stesura di uno script e di uno storyboard;
2. Competenza nella medialità: competenza nell'interpretazione (uso) di oggetti multimediali (testi, immagini, immagini in movimento, suoni e musica). Competenza nella ri-costruzione e re-interpretazione (produzione) di oggetti multimediali (selezione ed assemblaggio del materiale). Competenza nell'uso di hardware e software e strumenti tecnici (fotocamera, videocamera, programmi di montaggio, uso internet);
3. Competenza nella socialità: competenza nel team working (negoiazione di significati e produzione condivisa). Competenza nell'organizzazione

<sup>215</sup> Mayer R. E. (2001). *Multimedia learning*, Cambridge University Press, New York, p. 5

<sup>216</sup> Delbello R. (2011), *Tradizione e nuovi media nell'Instructional Digital Storytelling*, in "Rivista di Scienze Sociali", 2, <http://www.rivistadiscienze-sociali.it/instructional-digital-storytelling>

<sup>217</sup> Robin B. R. (2008), *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*, in "Theory into practice", 47, 3, p. 224 (220-228).

<sup>218</sup> Morgese F. (2012), *Media Literacy e digital storytelling nel contesto europeo dell'istruzione*, in L. Dibattista., F. Morgese F., *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*, Armando Editore, p. 60. (pp.39-68).

<sup>219</sup> Digital Literacy, la capacità di comunicare con una comunità in continua espansione per discutere le questioni, raccogliere informazioni, e cercare aiuto; Globale alfabetizzazione-la capacità di leggere, interpretare, rispondere, e contestualizzare i messaggi da una prospettiva globale; Visual Literacy-la capacità di comprendere, produrre e comunicare attraverso immagini visive; Technology Literacy-la capacità di usare i computer e altre tecnologie per migliorare l'apprendimento, la produttività e le prestazioni; Information Literacy: la capacità di individuare, valutare e sintetizzare le informazioni. Brown J., Bryan J., Brown T. (2005), *Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms*, in "Innovate", 1, 3, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.186.5118>

- delle fasi di un lavoro fino alla produzione finale. Competenza nella comunicazione e pubblicazione;
4. Competenza nella personalizzazione: competenza meta cognitiva nella riflessione e attribuzione di senso e significato al progetto. Aggancio con conoscenze precedenti. Creazione personalizzata di un artefatto culturale;
  5. Competenza nell'attività di ricerca: competenza nella ricerca, selezione dei materiali e argomentazione della storia. Competenza e consapevolezza nelle questioni riguardanti copyright e proprietà intellettuale;
  6. Competenza nel problem solving: competenza nella ricerca delle soluzioni alla domanda motivante della storia. Competenza di risoluzioni dei problemi nel processo di realizzazione del prodotto.
  7. Competenza nella valutazione: competenza nella valutazione del proprio lavoro e quello degli altri. Competenza nella valutazione dell'efficacia comunicativa. Competenza nella valutazione delle fonti. Competenza nell'auto-valutazione.

Le ricerche scientifiche che sono state realizzate in questo campo, si sono quindi poste l'obiettivo di indagare gli effetti dell'uso del digital storytelling su insegnanti e studenti di ogni ordine e grado in riferimento a quattro particolari aree di interesse: l'apprendimento di alcune competenze didattiche specifiche (matematica, lettere, storia, scienze, ecc.), competenze tecnologiche e di literacies, atteggiamenti nei confronti dello studio (coinvolgimento e motivazione), atteggiamenti nei confronti dell'utilizzo della tecnologia all'interno della didattica<sup>220</sup>.

Per quanto concerne la seconda tipologia, invece, posso essere considerati "educativo-trasformativo" i digital storytelling che vengono realizzati in contesti non-formali attraverso l'attivazione di percorsi animativi, critico-riflessivi che si pongono l'obiettivo di sviluppare processi di scoperta del sé, d'empowerment personale e sociale e d'orientamento<sup>221</sup>.

---

<sup>220</sup> Maddin E. (2012), *Using TPACK with Digital Storytelling to Investigate Contemporary Issues in Educational Technology*, in "Journal of Instructional Pedagogies", 7 - February, <http://www.aabri.com/manuscripts/11970.pdf>

<sup>221</sup> Boase C. (2013), *Digital Storytelling for Reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*, Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire [http://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase\\_assessment.pdf](http://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf)

Basandosi su pratiche collegate al parlare e all'ascoltare, il processo di costruzione di un Digital Storytelling, può svolgere un importante ruolo nello sviluppo della relazione e della comunicazione, aprendo la possibilità a più ampie forme di cambiamento sociale. Si tratta infatti molto di più di un modo per esprimere se stessi, esso offre la possibilità di esperire il diritto di essere compresi, inclusi e riconosciuti come essere sociali. Fornire gli strumenti per promuovere l'attenzione alla comprensione e realizzare una comunicazione efficace, sottolinea l'importanza di sostenere differenza e garantire la connessione<sup>222</sup>.

L'uso e la combinazione personale di più formati (audio, video, immagini, musica, etc.) per la realizzazione di una storia che comunica significati personali, non solo arricchisce le possibilità espressive e comunicative del soggetto ma lega l'atto del narrare alla esperienza umana e al contesto in cui tale esperienza si compie<sup>223</sup>. Le narrazioni, e le narrazioni digitali nello specifico, contribuiscono, quindi, alla diffusione di contenuti “veri ed esperienziali della società”<sup>224</sup> e possono per questo essere considerate come artefatti culturali capaci di dotare di senso eventi particolari.

La ricerca in questo caso si è concentrata indirizzata in particolar modo verso due filoni: nei contesti rurali e periferici per “dar voce” a chi vive in condizioni svantaggiate e di marginalizzazione<sup>225</sup>, e nel contesto socio-sanitario per l'elaborazione di particolari condizioni dovute alla malattia<sup>226</sup> o caratterizzate dalla presenza di elevati fattori di rischio<sup>227</sup>.

<sup>222</sup> Podkalicka A., Campbell C. (2010), *Understanding digital storytelling: individual 'voice' and community-building in youth media programs*, in “International Journal of media, technology and life learning”, **6, 2**, <http://www.seminar.net/index.php/home/75-current-issue/150-understanding-digital-storytelling-individual-voice-and-community-building-in-youth-media-programs>

<sup>223</sup> Petrucco C., De Rossi M. (2008), op. cit., p. 24.

<sup>224</sup> Ivi, p. 81.

<sup>225</sup> Gli esempi in questo senso non mancano, per un'iniziale panoramica sui progetti e sui diversi target coinvolti si veda Sawhney N. (2009), *Voices beyond walls: the role of digital storytelling for empowering marginalized youth in refugee camps*, in Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children, pp. 302-305; Salazar J. F. (2010), *Digital stories and emerging citizens' media practices by migrant youth in Western Sydney*, in “3CMedia Journal of Citizen's, Community and Third Sector Media”, Community Broadcasting Foundation, Brisbane.; Bidwell N. J., Reitmaier T., Marsden G., Hansen S. (2010), *Designing with mobile digital storytelling in rural Africa*, in Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, pp. 1593-1602; Burcu S. (2012), *Enhancing Women's Participation in Turkey through Digital Storytelling*, in “Cultural Science”, **5, 2**, pp. 28-46 online <http://cultural-science.org/journal/index.php/culturalscience/article/view/57/141>

<sup>226</sup> Hardy P. (2007), *An investigation into the application of the Patient Voices digital stories in healthcare education: quality of learning, policy impact and practice-based value*, Unpublished

Il lavoro in questi casi è stato realizzato soprattutto con le giovani generazioni, ed ha portato all'avvio di importanti centri come quello di Berkeley, il Digital Underground Storytelling for You(th), DUSTY<sup>228</sup>, diretto da Michael James e coordinato dalla ricercatrice Mira-Lisa Katz. Dove docenti universitari, ricercatori insegnanti, studenti ed amministratori locali hanno dato avvio ad un doposcuola prima e un centro estivo poi, per bambini dai 6 ai 13 anni provenienti da famiglie a basso reddito, con l'obiettivo esplicito di affrontare il digital divide. Implicitamente lo spazio offre ai giovani, uno spazio sicuro e del tempo da poter utilizzare per riflettere su loro stessi, sul proprio ruolo nel mondo o della comunità locale. Riprendendo le parole del co-fondatore e direttore esecutivo: "se i bambini sono in grado di pensare in modo critico, esprimersi criticamente, e capire cosa sta succedendo criticamente, allora possono utilizzare questa tecnologia per comunicare con gli altri paesi"<sup>229</sup>, scambiarsi opinioni, confrontarsi, prendere delle decisioni fondate su consapevolezza maturate. DUSTY fornisce anche il contesto per la ricerca sull'alfabetizzazione e l'apprendimento in contesti educativi alternativi a quello scolastico e per lo sviluppo di nuove conoscenze sulle applicazioni innovative di multimedia, le tecnologie multi-modali<sup>230</sup>.

Un altro progetto interessante destinato alle giovani generazioni è Internet Network Radio Gioventù (YIRN). Una ricerca finanziata Australian Research Council che si proponeva di indagare come le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) potessero essere utilizzati per favorire e stimolare l'interazione, la creatività e innovazione. Il team di ricercatori della Queensland University of Technology e coordinato da John Hartley e Greg Hearn ha adattato il modello elaborato dalla BBC per coinvolgere giovani di diversa origine etnica,

---

dissertation submitted for MSc in Lifelong Learning. University of Ulster, Faculty of Social Science, School of Education, Ulster.

<sup>227</sup> Coleman L., Ramm J. (2010), *Researching the effects of Digital Storytelling as a brief alcohol intervention for young people delivered in non-medical settings*, in "Trust for the Study of Adolescence", U.K. online

[http://alcoholresearchuk.org/downloads/finalReports/AERC\\_FinalReport\\_0059.pdf](http://alcoholresearchuk.org/downloads/finalReports/AERC_FinalReport_0059.pdf)

<sup>228</sup> Hull G. A., Katz M. L. (2006), *Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling*. Research in the Teaching of English, pp. 43-81.

<sup>229</sup> Standen M. (2008), *Telling Their Tales, At Last: Urban Youth Use Technology to Express Themselves, Surprising ways to bridge the digital divide*, Edutopia, <http://www.edutopia.org/digital-underground-storytelling-youth-technology>

<sup>230</sup> Lohmann N. (2010), *Digital Storytelling for Youth Around The World (DUSTY)*, 4th International Conference on Digital Storytelling, p.3

<http://lillehammer2011.files.wordpress.com/2010/10/lohmann-n-csl.pdf>

provenienza geografica e realtà socio-economica del Queensland<sup>231</sup> in un progetto multimediale comunitario. I Digital Storytelling e altri contenuti prodotti sono stati prodotti e pubblicati nel sito [www.sticky.net.au](http://www.sticky.net.au), creato nel 2006<sup>232</sup>.

Il processo di creazione di contenuto nonché il prodotto finale ha permesso di capire ai ricercatori non solo come i giovani vedono loro stessi e il mondo che li circonda ma anche che essi non possono essere considerati un gruppo omogeneo di "nativi digitali", come spesso accade. Nonostante dimostrino una buona predisposizione ad utilizzare le tecnologie, la competenza digitale non può essere data per scontata così come l'innata capacità creativa. Essi hanno bisogno di essere supportati nell'esplorazione di questi strumenti che dal punto di vista educativo. Essi possono rappresentare, specie con la popolazione potenzialmente a rischio, una buona modalità di aggancio e coinvolgimento per impegnare il loro tempo ed evitare che vengano lasciati a loro stessi. Ciò che i ricercatori hanno evinto è che il processo di alfabetizzazione digitale, di trasferimento di competenze tecniche rappresenta il pretesto per l'avvio di un dialogo costruttivo e partecipato tra gli attori coinvolti. I laboratori di digital storytelling possono offrire agli educatori un nuovo modo per impegnarsi con i giovani adolescenti.

Nell'ambito della promozione alla salute, particolarmente interessante è il caso di MOVE, Mapping Our Voice for Equity<sup>233</sup> un programma nato nel 2010 e inizialmente finanziato dalla sanità pubblica e dalle Comunità della Contea di King, in particolare del suo capoluogo, Seattle; che si rivolgeva a comunità sproporzionatamente colpite dall'uso tabacco e dall'obesità e utilizzava il Digital Storytelling per promuovere comportamenti sani all'interno dei quartieri. Oggi il progetto include anche storie legate all'epatite B, di prevenzione del cancro, e alle tematiche dell'orientamento sessuale e della discriminazione di genere provenienti da diversi gruppi ed organizzazioni dello stato di Washington. Ciò che appare particolarmente innovativo in questo progetto non è tanto il processo attivato di

---

<sup>231</sup> Hearn G., Tacchi J. Foth M., Lennie J. (2009), *Creative Engagement Through Local Content Creation. Action Research and New Media*. Creskill NJ, Hampton Press, p. 157.

<sup>232</sup> Burgess J. (2006), *Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling*, in "Continuum: Journal of Media & Cultural Studies", 20,2, :pp. 201-214

<sup>233</sup> Per ulteriori informazioni sul progetto MOVE consultare il sito, [www.mappingvoices.org](http://www.mappingvoices.org). Attraverso la mappa interattiva è possibile visionare le 85 storie digitali prodotte, e accedere ad altro materiale correlato al progetto (fotografie e altri video). Dal lancio avvenuto tra il 20 ottobre 2011 e 18 settembre 2012, il sito web ha ricevuto 7583 visite da parte di 4.554 visitatori unici.

coscientizzazione attraverso la produzione di storie digitali, che mostrano le conseguenze delle disuguaglianze, quanto l'uso effettuato delle storie digitali prodotte<sup>234</sup>. Quest'ultime infatti sono state strategicamente utilizzate in occasione dei forum delle comunità, il primo dei quali si è tenuto nell'ottobre del 2011 e che radunava i membri della comunità, i dirigenti e i politici per discutere in merito alle politiche e i problemi di salute evidenziati dalla storia e realtà locale. Difficilmente infatti i gruppi minoritari hanno la possibilità di influenzare significativamente le politiche, i sistemi e gli ambienti che li riguardano. Lo staff di MOVE ha registrato così un impatto decisamente positivo sui partecipanti dovuto alla visione delle storie. Esse hanno aumentato la comprensione dei membri della comunità nei confronti delle problematiche generate dalla disparità di trattamento in materia di salute e dalle disuguaglianze sociali, e sono state capaci di orientare diversamente il processo di decision making. In conseguenza degli eventi di pubblico confronto sono state realizzate alcune azioni comunitarie e prese decisioni che hanno qualitativamente migliorato la pianificazione socio-sanitaria, modificando l'allocazione delle risorse ed evitando gli importanti tagli di budget inizialmente previsti.

Il fatto di considerare, come ha recentemente sostenuto Sonia Livingstone, l'attenzione alla creazione di contenuti come un settore chiave per l'alfabetizzazione e un'espressione cruciale per la democrazia<sup>235</sup>, che permette alle persone di riposizionando i nuovi utenti dei media e di non essere più considerati solo come consumatori, ma anche come dei produttori e quindi dei cittadini, e che attraverso questi processi di produzione di storie digitali gli autori mantenessero un ruolo attivo durante tutto il processo, diversamente da quanto accade in altri format come il documentario o il reality<sup>236</sup>, ha contribuito a far crescere l'attenzione nei confronti di questa metodologia da parte della ricerca qualitativa,

---

<sup>234</sup> Benson S., Freidus N., Rahimian A., Sadow-Hasenberg N., Schromen-Wawrin S. (2013), *Mapping Our Voices for Equality (MOVE): Stories for Healthy Change*, in "Northwest Public Health", Spring/Summer, University of Washington School of Public Health, pp.22-23. <http://www.nwpublichealth.org/archives/s2013/mapping-our-voices-for-equality-move-stories-for-healthy-change>. Crf. Benson S..(2012)., *Exploring Digital Storytelling Applications in the Community*, Doctoral dissertation, Masters Thesis, University of Washington School of Public Health, <http://www.mappingvoices.org/sites/default/files/pages/SKB%20Thesis.pdf>

<sup>235</sup> Livingstone S. (2002), *Young people and new media*, Sage, London., p. 11.

<sup>236</sup> Burgess, J. (2006), op. cit.

tanto che alcuni studiosi fanno rientrare a pieno titolo tra gli strumenti della participatory action-reasearch<sup>237</sup>.

Tra le tre tipologie di digital storytelling ipotizzate, quella documentativo-formativa, è sicuramente la meno diffusa, tuttavia le possibilità e le proposte, anche in questa direzione, risultano quanto mai interessanti e stimolanti. Essa infatti può rappresentare un modo alternativo per il professionista educativo per attuare la “pratica riflessiva” intesa come analisi da parte del soggetto in formazione e autoformazione della propria azione e dei processi mentali che l’accompagnano<sup>238</sup>. Se “documentare” infatti significa costruire un materiale capace da un lato di restituire ai protagonisti del processo educativo (quindi a chi vive le esperienze nei nidi, nelle scuole, nelle istituzioni educative in genere) il ricordo dell’esperienza vissuta, ed innescare su di esso un processo di rielaborazione critico-riflessivo volto al miglioramento continuo, e dall’altro di comunicare le esperienze non solo attraverso la presentazione di prodotti finali, ma tramite la narrazione dell’evoluzione dei percorsi, il digital storytelling, in questo senso, può rappresentare uno formato estremamente potente<sup>239</sup> in quanto in grado di incorporare e rispettare i livelli essenziali di una documentazione efficace: a) descrittivo, b) emotivo, c) dialogico/riflessivo<sup>240</sup>. Il contributo offerto dall’artefatto digitale è quello di rendere esplicito, immediato, visibile l’oggetto della documentazione o gli elementi costitutivi dell’azione come il materiale utilizzato, l’organizzazione del setting, le tecniche e gli strumenti, la modalità di conduzione e le reazioni dei partecipanti. I nuovi media e degli strumenti tecnologici innovativi (computer, tablet, videocamere, fotocamere e smartphone) consentono di “catturare” il dato necessario (livello descrittivo) a supportare il ragionamento o su cui sviluppare processi di confronto. La possibilità poi di registrare un commento di accompagnamento alle immagine permette al soggetto di esplicitare il proprio punto di vista presentando lo stato d'animo del momento, la motivazione a determinate scelte, aneddoti significativi, i punti forti e dei punti

<sup>237</sup> Militello M., Guajardo F. (2013), *VIRTUALLY SPEAKING: How digital storytelling can facilitate organizational learning*, in “Journal of Community Positive Practices”, 13, 2, p. 82 (pp. 80-91), <http://www.jpcc.ro/reviste/JCPP%20Nr.%202%202013/articole/art07.pdf>

<sup>238</sup> Si confronti Schön D.A., (2006), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano

<sup>239</sup> De Rossi, M., Restiglian, E. (2012), *La documentazione narrativa nei servizi per la prima infanzia*, Carocci, Roma, p. 12

<sup>240</sup> *Ibidem*.

deboli riscontrati durante l'esperienza (livello emotivo). Documentare significa rinunciare alle pretese di neutralità dei presupposti del progettare, per consentire il reinserimento del progetto nelle dimensioni della sua storicità e costruttività<sup>241</sup>. Infine il formato digitale agevola la circolazione e diffusione del materiale documentato che se inserito all'interno dei canali offerti da Web 2.0 garantisce la possibilità di ricevere commenti sull'esperienza ed aprire interazione tra i produttori e i fruitori in grado arrivare a sviluppare vere e proprie comunità di discorso e apprendimento distribuito.

La ricerca in questo settore si è concentrata ad indagare l'uso del digital storytelling come strumento per facilitare la riflessione degli studenti relativamente all'esperienza di tirocinio o al percorso di apprendimento svolto dai professionisti dell'educazione, in particolare gli insegnanti in pre-servizio<sup>242</sup>. Alcuni autori arrivano addirittura ad ipotizzare l'integrazione del digital storytelling all'interno del curriculum per lo sviluppo del modello dell'ePortfolio<sup>243</sup>. Meno studiato è la funzione prettamente documentativa dello strumento come artefatto capace di registrare, testimoniare attività complesse, condividere buone pratiche e procedure metodologiche<sup>244</sup>.

---

<sup>241</sup> Tognetti G. (a cura di) (2003), *Creare esperienze insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido*, Junior, Bergamo.

<sup>242</sup> Per un'approfondimento sul tema si veda Callens J. (2012), *Digital Storytelling come strumento di mediazione a supporto della riflessione critica*, in M. De Rossi, C. Petrucco, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.

<sup>243</sup> Barrett H. (2001), *ePortfolios: Digital Stories of Deep Learning*, in "Work", 1, p. 89.

<sup>244</sup> Un tentativo in questo senso è rappresentato dalla ricerca "To be a competent documentalist. The experience of preservice educators of early childhood with the digital storytelling" presentata da De Rossi, M e Restiglian, E. durante l'ATEE ANNUAL CONFERENCE IN 2013, 22th - 25th of August, <http://www.hiof.no/eng/atee/programme/parallel-sessions---programme?lang=eng&PHPSESSID=fsottmjeanmobqgdh9b1dsciq5>

## **CAPITOLO 3. La ricerca**

### **3.1 La scelta del contesto: l'animazione sociale.**

Secondo quanto indicato nelle Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, la competenza digitale è la quarta delle competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>245</sup>, fattore fondamentale per lo sviluppo economico-sociale. Essa consiste nel:

“saper utilizzare, con dimestichezza e spirito critico, le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata dalle abilità di base nelle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.”.

Si tratta quindi di una dimensione estremamente complessa che non si limita alla conoscenza di base del computer e delle tecnologie connesse ma, anzi, vede tali saperi ed abilità, come propedeutici per un'azione responsabilmente e consapevolmente agita che consente al soggetto di partecipare attivamente alla vita democratica e sociale realizzandosi come persona.

Mentre l'ambito formale ha da tempo attivato un'importante riflessione sull'apprendimento di tali competenze considerate indispensabili per i cittadini del 21° secolo, che, in estrema sintesi, ha portato i vari Paesi, a seconda della loro disponibilità di risorse economico-finanziarie, ad avviare dei, seppur lenti, processi di innovazione sia a livello strutturale (dotando dove possibile le scuole e gli studenti di nuovi strumenti) sia a livello formativo e curricolare (ad es. introducendo all'interno della formazione universitaria iniziale degli insegnanti insegnamenti di base e specifici per l'acquisizione della competenza digitale; ideando corsi di aggiornamento e perfezionamento per gli insegnanti in servizio e

---

<sup>245</sup> Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006 [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10] sono: la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione in lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico, la competenza digitale imparare ad imparare, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e di imprenditorialità, la consapevolezza ed espressione culturali.

promuovendo progetti nazionali aventi l'obiettivo di accompagnare, tramite anche l'importante ausilio fornito dall'Università, i docenti nell'introduzione, gestione e valutazione delle tecnologie e degli strumenti Web2.0 all'interno delle attività didattiche quotidiane), l'ambito dell'educazione non-formale sembra rimasto molto più indietro, incapace di delineare e formalizzare il contributo che può offrire nell'educazione dell'homo sapiens digitale<sup>246</sup> o all'evoluzione digitale della specie, per riprendere il titolo dell'ultimo rapporto Censis sulla Comunicazione<sup>247</sup>.

Vien da chiedersi quindi se tale mancanza derivi dalla non conoscenza di tecniche e strumenti specifici che potrebbero essere introdotti all'interno del proprio lavoro, o da una maturata consapevolezza dei loro limiti e quindi sia espressione consapevole della volontà di non volerle utilizzare. Interrogativo che diviene ancora più preponderante in considerazione di alcune metodologie, come quelle narrative digitali ed in particolare il Digital Storytelling che non solo fanno riferimento ad un ambito da sempre privilegiato dall'animazione sociale, quello della narrazione, e ne condividono i principi (user centered) e le finalità (empowerment personale e sociale) ma che sembrano anche essere particolarmente attraenti per le nuove generazioni.

Oltretutto è necessario essere consapevoli che la popolazione che frequenta i servizi o a cui i servizi sono destinati, avrà sempre più dimestichezza con questi linguaggi e strumenti (che possono rappresentare modalità alternative di espressione su cui costruire percorsi dialogico-riflessivi) o necessiteranno di acquisirle per non incrementare ulteriormente il divario tra "potenti" in grado di padroneggiare gli strumenti informatici, e di influenzare e dirigere i flussi comunicativi, i discorsi che si generano all'interno della comunità reale e virtuale e chi, invece, non è in grado di esprimere e far sentire la propria voce, esclusi dai luoghi di feedback e confronto.

Diventa quindi doveroso per chi opera nel contesto extra-scolastico lavorare affinché il divario tecnologico non si trasformi o accentui le disuguaglianze

---

<sup>246</sup> Prensky M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.

<sup>247</sup> Valerii M., Marcelli S., Conti Nibali M., Lapenna L., Zaccardi E. e Altieri, M.. (2013), *Undicesimo Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione digitale della specie*, Censis

sociali e culturali<sup>248</sup>, poiché la competenza digitale è “alla base della cittadinanza digitale che è l’estensione naturale, il completamento e l’interpretazione globale delle nuove forme di interazione e di vita sociale e politica. La “cittadinanza digitale non è una forma diversa di cittadinanza, ma l’estensione della cittadinanza come fin ad ora l’abbiamo intesa con le competenze ad essa connesse (imparare ad imparare, progettare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, comunicare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l’informazione) che debbono realizzarsi nel contesto virtuale allo stesso modo che nella vita reale”<sup>249</sup>.

### **3.2 La scelta del gruppo di partecipanti: gli educatori sociali impegnati nel lavoro con gli adolescenti.**

La questione dello sviluppo della cittadinanza attraverso l’uso dei media non riguarda solo le nuove generazioni ma in generale l’intera popolazione. Tuttavia per quanto concerne bambini ed adolescenti merita un’attenzione particolare. Le modalità con cui essi apprendono sono infatti profondamente diverse rispetto a quelle delle generazioni precedenti, in quanto hanno avuto accesso, fin dai primi anni di vita, al mondo tramite il pc e lo schermo di molti supporti tecnologici mobili (iPhone, iPad) e dunque attraverso modalità iconiche, immersive, reticolari e associative. I loro comportamenti d’uso sono caratterizzati da un forte desiderio di esprimersi, e di personalizzare le proprie scelte e interessi, di condivisione costante dell’informazione (sharing) con i coetanei con cui si vuole stare connessi in modo continuativo<sup>250</sup>.

Molti degli studi presenti in letteratura hanno cercato di inquadrare il fenomeno adottando come discriminante per descrivere le peculiarità esistenziali dei giovani, il fattore temporale ed in particolare l’età anagrafica dei soggetti, per cui si è proceduto a definire coloro che non conoscono passato senza personal computer, ossia i nati dal 1980-82 in poi, come User-generation Content, Internet o Multi-

<sup>248</sup> Per un’introduzione sulla multiprospettica natura del paradigma del digital divide, si veda DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C., Shafer S. (2004), *Digital inequality: From unequal access to differentiated use*, in K. Neckerman (a cura di), *Social inequality*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 355-400.

<sup>249</sup> Falcinelli F. (2012), *I giovani e i media*, in “Education Sciences & Society”, 3, 1, p. 84 online [http://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/viewFile/429/269](http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/429/269)

<sup>250</sup> Ivi., pp.76-77

tasking Generation, Millennial Generation o Net Generation. Mentre coloro che non conoscono passato senza Google, si caratterizzano per la necessità di risposte immediate, e per una particolare predisposizione ad utilizzare i device, ossia i nati dopo il 1996-98, come Digital Natives, Born Digital, iPod Generation, iGeneration, Google Generation e Generation Now o IM (Instant Messanging)<sup>251</sup>, Touch Generation, o Generazione C.

I sostenitori di questo tipo di teorizzazioni promuovono l'esistenza di una capacità "innata" dei più giovani di interagire con i nuovi media, affermando che l'essere circondati dalle nuove tecnologie e la possibilità di accedervi, determini cambiamenti fondamentali nei modi di comunicare, socializzare, creare ed imparare, che dovrebbero comportare conseguenti ed inevitabili innovazioni nel sistema educativo-formativo<sup>252</sup>. Addirittura secondo Prensky<sup>253</sup> l'immersione in un ambiente tecnologico tanto ricco e stimolante, produrrebbe una modificazione della struttura cerebrale portando i giovani ad utilizzare modalità diverse di elaborazione delle informazioni.

Altre ricerche hanno poi tentato di allargare la prospettiva suggerendo come fattori quali: la frequenza di utilizzo, l'esperienza, l'auto-efficacia e l'istruzione siano altrettanto importanti per spiegare come le persone diventino competenti digitali<sup>254</sup>, l'accento in questo caso è posto sulla possibilità formativa di tutti coloro che a diverso titolo e per diversi scopi si trovano impegnati ad abitare la Rete, prospettando anche spazi di dialogo e di scambio intergenerazionali.

Dal punto di vista quantitativo è innegabile che al giorno d'oggi sempre più bambini e ragazzi svolgano la maggior parte delle attività quotidiane come il gioco, la socializzazione, lo studio, la comunicazione e la costruzione di identità

---

<sup>251</sup> Cicognini, E. (2009), *Mondi digitali, popolazione digitale e prospettive teoriche*, in A. Fini., E. Cicognini, (a cura di), *Web 2.0 e Social Networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, I quaderni di Form@re, 9, Erickson, Trento, p. 24

<sup>252</sup> Cfr. Rainie L. (2006), *Life online: teens and technology and the world to come*. <http://www.pewInternet.org/ppt/Teens%20and%20technology.pdf>, Gibbons S. (2007), *Redefining the roles of information professionals in higher education to engage the net generation*, Paper presented at EDUCAUSE, Australasia, online [www.caudit.edu.au/educauseaustralasia07/authors\\_papers/Gibbons2.pdf](http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia07/authors_papers/Gibbons2.pdf).

<sup>253</sup> Prensky M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*. Part 1, in "On the Horizon", 9(5), 1-6.

<sup>254</sup> Helsper E. J., Eynon R. (2010), *Digital natives: where is the evidence?*, in "Educational Research Journal", 36(3), June 2010, pp. 503-520 <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01411920902989227>

attraverso i media<sup>255</sup>. In questo senso i dati, relativi al 2012, forniti da Eurispes e Telefono Azzurro nell'Indagine conoscitiva sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza<sup>256</sup>, ci permettono di approfondire la questione e di entrare più dettagliatamente nel merito della situazione italiana. La rilevazione, effettuata tramite questionario, è stata realizzata su un campione probabilistico a grappoli coinvolgendo alunni di età compresa tra i 12 ed i 18 anni ed il loro genitori. Da quanto emerge il dispositivo più utilizzato è il cellulare, posseduto dal 97% dei giovani, o meglio lo smartphone (50,1%). Questo dato è particolarmente rilevante soprattutto se letto in relazioni ad altre due informazioni provenienti dal report: la prima è che il 59,2% dei giovani dichiara di utilizzarlo per connettersi ad Internet e la seconda è che la frequenza percentuale è più che raddoppiata in un anno, nel 2010 solo il 23% lo usava a questo scopo. Oltre che per navigare il cellulare viene utilizzato per inviare sms (oltre 10 al giorno per il 42,8% degli intervistati), che vengono preferiti a mms ed e-mail. In aumento la comunicazione via chat che sembra integrare le tradizionali telefonate.

Purtroppo al cellulare si associano anche nuove e più preoccupanti pratiche sociali: in primis il cyber-bullismo e, a volte correlato a quest'ultimo, il sexting, ovvero l'invio di testo e/o immagini (foto o video) sessualmente provocanti o pornografiche (con nudità, seminudità o parti intime), di se stessi o di persone conosciute ad amici, fidanzati, adulti, persone conosciute e non.

Ipad e tablet non sono ancora così diffusi, ma non si esclude che la percentuale aumenti notevolmente nei prossimi anni. Elevato invece utilizzo del computer: il 23,6% lo usa da 2 a 4 ore e circa il 12% per più di 4 ore, e di Internet: solo il 7% dei ragazzi non naviga mai, il 37,7% lo fa da 2 a 4 ore (24,4%) e oltre 4 ore al giorno (13,3%). L'accesso alla Rete ha influenze su molte delle abitudini quotidiane: il 52,6% dei ragazzi dichiara di guardare meno la televisione, il 35,2% di parlare meno al telefono, di andare meno al cinema (36,4%), di leggere di meno

---

<sup>255</sup> Livingstone, S. (2004), op. cit.

<sup>256</sup> Eurispes e Telefono Azzurro (2011), Indagine conoscitiva sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, [http://www.eurispes.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2596:sintesi-indagine-conoscitiva-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2011&catid=40:comunicati-stampa&Itemid=135](http://www.eurispes.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2596:sintesi-indagine-conoscitiva-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2011&catid=40:comunicati-stampa&Itemid=135)

(46,1%), di stare meno all'aria aperta (21%), parlare meno con i genitori (14,3%) e vedere meno i propri amici (9,8%).

Tra i social network il più amato è Facebook, ben l'85,6% dei ragazzi dai 12 ai 18 anni ha un profilo attivo. Il 68,8% dei ragazzi è on line su Facebook tutti i giorni: il 32,2% per 1-2 ore al giorno, il 14,4% da 2 a 5 ore e il 3,9% più di 5 ore.

Tra i pericoli della Rete sono da annoverare: l'accettare con una certa spavalderia, soprattutto maschile, la richiesta d'amicizia proveniente da sconosciuti, la facilità con cui vengono comunicate le password personali agli amici per la gestione condivisa di profili, la necessità di controllare continuamente la posta elettronica o Facebook nella speranza che arrivi un nuovo messaggio e il senso di irrequietudine, nervosismo e tristezza data dall'impossibilità di collegarsi. Non sembra del tutto insensato ipotizzare che l'essere stati immersi fin dall'infanzia in un mondo di schermi digitali, porti i nativi ad un eccesso di confidenza nei confronti della tecnologia che li induce a sottovalutare o non comprendere appieno la complessità della Rete, la tecnologia non viene temuta ma percepita come qualcosa di indispensabile e naturale, qualcosa che c'è sempre stato e sempre ci sarà.

Alla luce di quanto emerso, sembra quindi doveroso che, chi lavora a contatto con i giovani, debba sentirsi coinvolto in un processo critico-riflessivo di revisione del proprio assetto metodologico che tenga conto dei cambiamenti socio-culturali in essere, delle caratteristiche individuate relative alle nuove generazione (velocità, multi-tasking, ipertestualità, prevalenza di elementi grafico-iconico-visuali, ricombinazione creativa dei diversi linguaggi<sup>257</sup>) e dalle problematiche che esse stesse sembrano generare. In particolare, riprendendo alcuni spunti provenienti dal gruppo di lavoro coordinato dal prof. Rivoltella e il suo gruppo presso il CREMIT<sup>258</sup> e le riflessioni effettuate dal prof. Caltemi nell'ultima ricerca condotta su territorio nazionale in collaborazione tra l'ITCI

---

<sup>257</sup> Livingstone S. (2004), *op. cit.*, pp. 42-43

<sup>258</sup> Per ulteriori informazioni sul Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia si veda il sito <http://www.crem.it/index.asp>

(Istituto di Terapia Cognitivo Interpersonale) e il MOIGE (Movimento Genitori)<sup>259</sup>, è possibile sintetizzare in :

- 1 Autoreferenzialità: difficoltà a riconoscere l'autorità delle fonti, di confrontarsi costruttivamente con gli altri. Si rileva un'incapacità diffusa di formulare feedback e di sforzandosi di comprendere l'altrui punto di vista causata anche dal forte desiderio narcisistico<sup>260</sup> di apparire che sembra sempre più caratterizzare le nuove generazioni. Non agevola la situazione la riduzione del tempo che intercorre tra la creazione di un contenuto e la sua divulgazione/pubblicazione (riducibile ad un click) che sembra pericolosamente de-responsabilizzare il soggetto.
- 2 Presentismo: il tempo si riduce all'attualità; all'immediatezza, vi è un'esaltazione della contemporaneità e della simultaneità. In generale si assiste ad una grande difficoltà a riconoscere ed effettuare collegamenti tra passato, presente e futuro, tanto nell'ambito personale quanto sociale, il che porta ad progressiva de-storicizzazione dell'esperienza e all'inevitabile perdita del senso delle radici, dell'identità.

Sembra inoltre esserci uno scollamento tra l'esperienza vera e propria e la sua rappresentazione, si riscontra quindi una certa difficoltà a vivere gli eventi nella loro complessità. Ciò riguarda in particolare l'aspetto emotivo collegato al vissuto infatti gli adolescenti si dimostrano abilissimi nel rappresentare le emozioni (attraverso la tecnomediazione della relazione), tramite immagini e simili, ma non nel descriverle, spesso infatti falliscono di fronte a questa richiesta, abituati alle immagini, alle iperboli o a parole prive di significato emotivo, spesso utilizzate a sproposito, senza un effettivo collegamento con la realtà esistenziale.

- 3 Estroflessione: bisogno costante di socialità, di connessione, di contatto *anytime* ed *anywhere*. Ad essa si associano delle allarmanti tendenze, quali la difficoltà a distinguere spazio pubblico e privato nella comunicazione mediata,

---

<sup>259</sup> Caltemi T. (2013), *La dieta mediatica dei nostri figli*, [http://www.moige.it/media/2013/12/Indagine-\\_La-dieta-mediatica-dei-nostri-figli-2013-versione-integrale.pdf](http://www.moige.it/media/2013/12/Indagine-_La-dieta-mediatica-dei-nostri-figli-2013-versione-integrale.pdf)

<sup>260</sup> Per un approfondimento sulla sindrome narcisistica digitale, si veda Cantelmi T., Talli M. (2012), *Condotte Tecno-Additive nell'era del Narcisismo Digitale*, in "Formazione Psichiatrica e Scienze Umane", 2-3.

la rinuncia alla privacy, la pubblicizzazione e spettacolarizzazione di momenti di vita più o meno intimi, la distorsione del concetto di amicizia.

### 3.3 La scelta della metodologia di ricerca: Design-based research

La scelta della metodologia di ricerca è stata fortemente condizionata dalla richiesta di collaborazione al progetto “Scolpire Storie” da parte del presidente del CNCA, il dott. Riccardo Poli, avvenuta a fine settembre del 2011 (successivamente formalizzata tramite la stipula di una specifica convenzione a scopo di ricerca).

Il progetto nazionale era stato finanziato grazie alla L. 383 del 7 dicembre 2000, con particolare riferimento all’Art. 12. (Funzionamento e attribuzioni, lettera f), che ha previsto l’approvazione di progetti sperimentali elaborati per fare fronte a particolari emergenze sociali e per favorire l’applicazione di metodologie di intervento particolarmente avanzate<sup>261</sup>. La richiesta proveniente dal Presidente dell’Associazione era quindi quella aiutarli ad implementare le progettualità rivolte a minori accolti in comunità in situazione di svantaggio socio-culturale e con deprivazione affettiva. La necessità di potenziare l’intervento educativo nella fascia 0-18 anni, attraverso il precoce avvio di percorsi riflessivi e orientativi finalizzati all’acquisizione di autonomia derivava, e deriva, in realtà dalla configurazione dello stesso sistema di welfare italiano che prevede la riduzione delle misure protettive a favore dei giovani al compimento della maggiore età.

L’occasione si presentava quindi ricca di stimoli scientifici: affrontare problemi complessi in contesti reali in collaborazione con gli operatori, proporre una risposta di intervento plausibile che scaturisse dall’integrazione di saperi noti provenienti dalla ricerca ed ipotesi scientifiche sulle affordance tecnologiche nell’ambito dell’apprendimento non-formale e condurre, contemporaneamente, un rigoroso e riflessivo lavoro di ricerca per valutare e raffinare ambienti di apprendimento innovativi, nonché definire nuovi principi di progettazione<sup>262</sup> nei contesti dell’educazione extra-scolastica.

<sup>261</sup> <http://www.camera.it/parlam/leggi/003831.htm>

<sup>262</sup> Dede C. (2005), *Why design-based research is both important and difficult*, in *Educational Technology*, n. 1, p. 6.

Alla luce di queste seppur preliminari constatazioni si è abbandonata quindi l'ipotesi di effettuare una ricerca-azione di tipo lewiniano e ci si è orientati invece sulla metodologia della Ricerca basata su progetti, in inglese Design-Based Research<sup>263</sup>. Infatti pur condividendo la natura interventista e la finalità di valutare la qualità dell'intervento realizzato a partire dai riscontri che si possono cogliere nella pratica attivata, i due metodi differiscono sostanzialmente per il punto di partenza dell'indagine e per alcuni caratteri specifici che li caratterizzano ulteriormente. Nel caso della ricerca-azione l'emergenza, la presa di consapevolezza e la definizione degli obiettivi dell'intervento nascono a partire dal contesto pratico nel quale sono coinvolti operatori e consulenti e da una ben guidata costituzione e dinamica del gruppo collaborativo coinvolto. Mentre la ricerca basata su progetti mira a mettere in atto un processo di valutazione al fine di stabilire la validità di un progetto operativo elaborato soprattutto da esperti sulla base di un insieme coerente di assunzioni teoriche, quello che si cerca di ottenere è quindi la convalida, confutazione o affinamento dell'intervento prospettato da parte della pratica educativa stessa, esaminata attraverso molteplici strumenti<sup>264</sup>.

Nella fattispecie si tratta di metodologia progressivamente messa a punto in ambito pedagogico, a partire dagli studi di A. Brown e A. Collins agli inizi degli anni '90 per tentare di superare "nell'ambito di ricerche legate a contesti educativi: l'antinomia tra metodi idiografici di natura prevalentemente descrittiva e interpretativa e metodi sperimentali di natura prevalentemente manipolatoria di variabili ben controllate"<sup>265</sup>.

Secondo Wang e Hannafin<sup>266</sup> può essere definita come una metodologia sistematica ma flessibile, volta a migliorare le pratiche educative attraverso l'analisi iterativa, la progettazione, lo sviluppo e l'implementazione, basati sulla

<sup>263</sup> Design-Based Research Collective. (2003), *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*, in *Educational Researcher*, 32, 1, pp. 5-8.

<sup>264</sup> Pellerey M. (2005), *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, in "Orientamenti Pedagogici", 52, 5, settembre-ottobre, p. 728

<sup>265</sup> Brown A. (1992), *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*, in "Journal of the Learning Sciences", 2, 2, 141-178, Collins A. (1992), *Toward a design science of education*, in E. Scanlon, T. O'Shea (a cura di.), *New directions in educational technology*, Springer Verlag, Berlin, pp. 15-22

<sup>266</sup> Wang F., Hannafin, M. J. (2005), *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, in "Educational Technology Research and Development", 53, 4,, pp. 6-7.

collaborazione tra i ricercatori e professionisti in contesti reali, per definire principi di progettazione contestualmente sensibili. Caratteristiche principali della ricerca basata su progetti sono quindi: pragmaticità, Grounded, interattività, iteratività, flessibilità e contestualità.

Benchè utilizzata soprattutto in contesto formale, l'approccio flessibile e sistematico si adatta a diversi ambiti, fornendo importanti apporti anche in altri contesti educativi:

a) “nell'esplorare nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento verificandone la validità ed efficacia, in particolare sviluppare nuovi materiali, nuovi strumenti, nuovi metodi, nuove forme organizzative, nuove modalità di interazione sociale;

b) nel sviluppare teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento che siano contestualizzate, cioè teorie che prendono in considerazione i processi di apprendimento che hanno luogo in specifiche situazioni sia scolastiche, sia extrascolastiche e che si riferiscono a particolare contenuti e obiettivi formativi;

c) nel sviluppare un accumulo di conoscenze sulla progettazione educativa, in altre parole si tratta di promuovere una cultura progettuale a partire dalla considerazione e confronto di progetti validamente ed efficacemente realizzati in una varietà di contesti;

d) nel migliorare la capacità umana di innovazione migliorativa nei differenti contesti educativi”<sup>267</sup>.

Nella fattispecie di questa ricerca lo scopo è stato quello di determinare se una formazione specifica sulle metodologie narrative digitali con particolare riferimento al Digital Storytelling possa contribuire a modificare le percezioni degli educatori sociali in servizio e in formazione iniziale, in merito alle metodologie narrative e alle tecnologie e promuovendo un rinnovo delle pratiche educative.

Questo studio mira quindi:

- a contribuire a descrivere un quadro generale sugli usi educativi della narrazione con particolare riferimento al Digital storytelling e al

---

<sup>267</sup> Pellerey M. (2005), *op. cit.*.

contesto italiano e internazionale dell'educazione non-formale ed informale;

- ad indagare le percezioni degli educatori sociali, in servizio e in formazione, circa l'uso delle narrazioni, delle tecnologie e delle metodologie digitali all'interno di percorsi di animazione sociale,
- ad elaborare una proposta didattica di percorso laboratoriale sul Digital Storytelling per l'educazione e la formazione.

Proceduralmente si è seguita la suddivisione proposta Reeves<sup>268</sup>, secondo cui un processo di ricerca basata sui progetti si compone di quattro fasi fondamentali:

- FASE 1: Analisi dei problemi pratici in collaborazione da parte ricercatori e professionisti.
- FASE 2: Sviluppo di interventi progettuali derivanti dai principi di progettazione esistenti e innovazioni tecnologiche
- FASE 3: Cicli iterativi di prova e perfezionamento di soluzioni in pratica;
- FASE 4: Riflessione per la produzione di "principi di progettazione" e migliorare la implementazione della soluzione.

Ripercorrendo brevemente il percorso realizzato e rimandando ai successivi paragrafi l'analisi dettagliata, si è così proceduto:

---

<sup>268</sup> Reeves T.C. (2006), *Design research from a technology perspective*, in J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen (a cura di.), *Educational design research*, Routledge, London, pp. 52-66

| FASE DI RICERCA   | SOGGETTI COINVOLTI   | OBIETTIVI  | DATA COLLECTION E DATA ANALYSIS  |
|---|--|--|--|
| <b>FASE 1: Analisi dei problemi pratici in collaborazione da parte ricercatori e professionisti.</b>                            | 8 testimoni qualificati (Presidenti delle tre principali associazioni che in Italia rappresentano gli educatori e coordinatori di progetto). | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rilevazione le percezione dei testimoni qualificati in merito all'uso delle metodologie narrative e delle tecnologie nel contesto educativo non-formale ed informale,</li> <li>- individuazione esperienze che avessero previsto l'uso di metodologie narrative digitali;</li> <li>- individuazione ed analisi eventuali problematiche connesse all'adozione delle tecnologie e delle metodologie narrative digitali nei contesti dell'educazione non-formale.</li> </ul> | - Interviste semi-strutturate della durata di un'ora circa, avvenute presso il luogo di lavoro del professionista. Analisi effettuata attraverso il software Atlas.ti. |
| <b>FASE 2: Sviluppo di interventi progettuali derivanti dai principi di progettazione esistenti e innovazioni tecnologiche.</b> | Ricercatori universitari e esperti della SIDiS (Società Italiana Digital Storytelling).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborazione di una proposta formativa per gli educatori sociali inerente le metodologie narrative digitali con particolare riferimento al Digital Storytelling, a partire da quanto emerso dalle interviste realizzate e dall'analisi della letteratura di settore;</li> <li>- predisposizione degli strumenti di ricerca.</li> </ul>  |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>FASE 3: Cicli iterativi di prova e perfezionamento di soluzioni in pratica;</b>   | <b>CICLO 1:</b><br>20 educatori sociali del CNCA (Comitato Nazionale delle Comunità di Accoglienza) e ricercatori ed esperti dell'Università degli Studi di Padova e della SIDiS | - formazione degli educatori sociali per far loro esperire in prima persona la metodologia e poterla poi utilizzare/adattare nel progetto educativo rivolto agli adolescenti che intendevano realizzare,<br>- accompagnamento metodologico dei 5 gruppi regionali (Veneto, Basilicata, Umbria, Sicilia, Lombardia ) attivati al fine di potenziare l'intervento educativo rivolto a minori accolti in comunità in situazione di svantaggio socio-culturale e con deprivazione affettiva. | - Osservazione partecipante.<br>- Questionario a domande aperte in ingresso ed in uscita per rilevare le percezioni degli educatori sull'uso delle metodologie narrative, delle tecnologie e delle metodologie narrative digitali. L'analisi delle risposte è avvenuta tramite il software Altas.TI.   |
|  | <b>CICLO 2:</b><br>70 studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione – indirizzo Educazione sociale e animazione culturale                           | - promozione di una riflessione sull'inserimento delle metodologie narrative digitali nei progetti educativi già in fase formativa,<br>- valutazione le modifiche apportate al laboratorio in seguito all'analisi e alle riflessioni effettuate a conclusione del primo ciclo.<br>- elaborazione di uno strumento di valutazione ed autovalutazione del Digital Storytelling.  | - Osservazione partecipante.<br>- Stesso questionario a domande aperte somministrato in ingresso ed in uscita nella fase 3, primo ciclo, con lo scopo di comparare le percezioni tra educatori in formazione continua ed iniziale. L'analisi delle risposte è avvenuta tramite il software Altas.ti.<br>- Scheda di autovalutazione per il produttore e valutazione per il fruitore dell'artefatto digitale per il fruitore (follow-up a sei mesi). L'analisi è avvenuta tramite il software SPSS. |
| <b>FASE 4: Riflessione per la produzione di "principi di progettazione" e migliorare la implementazione della soluzione.</b> | Ricercatori universitari e esperti della SIDiS (Società Italiana Digital Storytelling).  | - analisi metacognitiva sul percorso realizzato in riferimento a tre focus principali: modello laboratoriale elaborato e proposto nei due cicli di sperimentazione, scheda di autovalutazione e valutazione, sviluppo professionale educatori sociali.   |  |

### **3.4 FASE 1: Analisi dei problemi pratici in collaborazione da parte ricercatori e professionisti.**

#### 3.4.1 Riflessioni preliminari e scelta dei partecipanti

Prima di iniziare la ricerca sul campo vera e propria, causa l'assenza di solidi dati reperibili dalla letteratura, si è ritenuto opportuno indagare le percezioni relative all'uso delle metodologie narrative, con particolare riferimento a quelle digitali e delle tecnologie all'interno del contesto dell'educazione non-formale ed informale rivolta ai giovani. La rilevazione aveva anche lo scopo di far emergere gli aspetti problematici collegati all'introduzione delle tecnologie e delle metodologie narrative digitali all'interno dei contesti d'azione dell'animazione socio-culturale.

Come è noto il settore presenta una estrema varietà di situazioni (estendendosi dal pubblico al privato), di servizi (che possono rivolgersi più all'agio o al disagio), e di professionisti (con diverse competenze e formazioni). Per questo motivo, escludendo la possibilità di effettuare una somministrazione a tappeto, e pure di determinare in maniera ragionata un campione o un gruppo di partecipanti (mancando un database completo ed esaustivo da cui ottenere la selezione), si è deciso di rivolgersi in prima battuta alle tre associazioni che in Italia rappresentano la categoria professionale degli educatori ossia ANEP (Associazione Nazionale Educatori Professionale), APEI (Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani) e CNCA (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza).

Nel mese di settembre 2011 si è quindi proceduto a contattare telefonicamente i presidenti di tale associazioni al fine di verificare la loro disponibilità a sottoporsi ad un'intervista semi-strutturata<sup>269</sup> faccia a faccia della durata di circa un'ora.

A questi professionisti, intervistati quindi in qualità di testimoni qualificati<sup>270</sup>, è stata spedita la traccia dell'intervista una settimana prima dell'incontro, avvenuto

<sup>269</sup> Kanizsa S. (2000), *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori Milano, pp.35-81.

<sup>270</sup> Si precisa che, in accordo con Tremblay si è preferito utilizzare il termine testimone "qualificato" anziché "privilegiato" in quanto più corretto ed appropriato per sottolineare la specifica conoscenza e del soggetto rispetto al tema da indagare. In particolare secondo l'autore i "testimoni qualificati" devono avere 5 caratteristiche specifiche: 1) posizione o ruolo di rilievo all'interno della comunità di appartenenza; 2) conoscenza dettagliata dell'argomento trattato; 3) disponibilità a cooperare; 4) capacità di comunicare le informazioni possedute in modo organico e

presso il loro luogo di lavoro, e, con l'occasione, è stato anche richiesto loro di individuare altre persone ritenute strategiche (metodo a valanga)<sup>271</sup>, tenendo conto di due requisiti base; avrebbero dovuto:

- 1) avere un'esperienza almeno quindicennale nel settore dell'educazione non-formale con i giovani;
- 2) aver messo in atto delle progettazioni che prevedessero l'uso di metodologie narrative digitali.

In totale quindi, 8 testimoni privilegiati:

- il presidente dell'APEI,
- il presidente del CNCA,
- la presidente del Centro Studi e Ricerche dell'ANEP
- 5 coordinatori e progetto da loro indicati.

### 3.3.2 Descrizione dello strumento, procedure di raccolta e analisi dei dati

Le interviste semi-strutturate sono state realizzate nei mesi di settembre, ottobre e novembre 2011. Esse sono stati costruite relativamente a tre aree tematiche:

- 1) la loro percezione in merito all'uso delle metodologie narrative nei contesti dell'educazione non-formale ed informale;
- 2) la loro percezione in merito all'uso delle tecnologie e degli strumenti Web2.0 oggi a disposizione,
- 3) la loro conoscenza relativa alle metodologie narrative digitali.

Per quanto concerne le procedure di raccolta dei dati si è deciso di evitare di utilizzare la telecamera a favore di un meno invasivo audio-registratore digitale; infatti la telecamera avrebbe potuto mettere in difficoltà alcune persone o condizionare le risposte portando ad esplicitare affermazioni socialmente desiderabili ed inoltre avrebbe raccolto un dato, quello visivo, non rilevante ai fine

---

completo, 5) imparzialità. Tremblay M.A. (1983), *The Key Informat Technique: a Non Ethnographic Application*, in R. G. Burgess., *Field Research: a Source and a field Manual*, Allen and Unwin, London, p. 100. Per ulteriori approfondimenti si vedano anche Del Zotto M. (1988), *Testimoni qualificati in sociologia*, in A. Marrani (a cura di) (1988), *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle Scienze Sociali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 132-144 e Palumbo, M., Garbarino E. (2006), *Ricerca Sociale: metodo e tecniche*, Franco Angeli, Milano, p. 214-217.

<sup>271</sup> Palumbo, M., Garbarino E. (2006), *op. cit.*, p. 214-217.

dell'indagine. Oltretutto il registratore risulta comunque un mezzo ampiamente utilizzato e accreditato dalla letteratura.

Una volta raccolte tutte le audio-interviste si è proceduto alla loro trascrizione in formato digitale in file di testo, così da procedere all'analisi testuale attraverso uno specifico strumento informatico: il software Atlas.ti 5.0<sup>272</sup>.

Il presupposto che sta alla base di questo programma di analisi è coerente con la metodologia della Grounded Theory<sup>273</sup>, solitamente utilizzata per mettere in luce i processi sottostanti alle affermazioni di determinati soggetti riguardanti un particolare fenomeno, così da produrre nuove concettualizzazioni a partire da un approccio induttivo. Anche se è opportuno richiamare la matrice teorica da cui sono derivate molte caratteristiche del software, è anche doveroso esplicitare che, la sua versatilità lo rende adatto anche ad altri impianti teorici e percorsi di ricerca<sup>274</sup>. L'uso di Atlas.ti permette, infatti, di svolgere un'analisi dei dati iterativa, ricorsiva e finalizzata, molto simile a quanto avverrebbe con la tecnica carta e matita, ma in maniera molto più sistematica e veloce.

In questo specifico caso, il ricorso al software informatico Atlas.ti, che rientra tra i programmi CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software)<sup>275</sup> è stato proprio orientato dal bisogno di avere uno strumento in grado di facilitare il processo di codificazione del testo da analizzare. Si è quindi cercato di individuare, secondo lo sguardo critico del ricercatore, i possibili significati pregnanti relativi all'oggetto di studio, ridefinendoli continuamente alla luce di nuove letture (seguendo un principio di costante revisione), di nuove combinazioni tra codici emersi e di nuove rielaborazioni concettuali. Si è attuato così un processo di continua rivisitazione e di ripulitura nell'assegnazione delle

---

<sup>272</sup> Per una presentazione del software e delle sue principali funzioni si veda il sito ww. Atlasti.com

<sup>273</sup> Testo base per lo studio della Grounded Theory è da considerarsi Glaser B. G., Strauss A. L. (a cura di.) (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine. Testi successivi che ne definiscono le procedure per l'applicazione e forniscono esempi pratici sono Strass A. L., Corbin J. (1996), *Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*, London, Sage Publication, e per l'Italia Strati, A. (1997), *La Grounded Theory*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, pp. 125-163, e Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci.

<sup>274</sup> Milesi P., Cattelani P. (2002), *L'analisi qualitativa dei testi con il programma Atlas.ti*, in B. M. Mazzara, (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale. Prospettive Teoriche e strumenti operativi*, Carocci, Roma, p. 286

<sup>275</sup> Giuliano L., La Rocca G. (2008), *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e Istruzioni per l'uso*, Led On line, Milano.

etichette verbali di significazione dei codici e di fusione dei diversi codici (infatti alcuni codici, percepiti inizialmente come differenti, sono poi stati ricondotti alla stessa etichetta descrittiva), al fine anche di non disperdersi in un'eccessiva frammentazione dei significati.

Operativamente si è quindi proceduto attraverso la creazione di un'unità ermeneutica denominata "Analisi interviste coordinatori", contenente 8 primary documents (testi interviste). Il processo di codifica (coding), ossia l'individuazione dei "temi narrativi", ha integrato una logica top-down e bottom-up<sup>276</sup>, andando cioè a rilevare le frasi più significative, con un loro grado di autonomia e ricollegabili a specifici temi indagati all'interno delle interviste, tenendo conto sia del sapere derivante dall'analisi della letteratura esistente sull'argomento, sia della possibilità di emergere di nuovi aspetti non precedentemente considerati.

Da questo processo sono state evidenziate complessivamente 4 dimensioni: narrazione/metodologie narrative, tecnologie, artefatti digitali ed educatore.

### 3.4.3 Analisi delle interviste

#### 3.4.3.1 Dimensione "narrazione/metodologie narrative"

La prima dimensione che emerge dall'analisi dei dati riguarda la narrazione e le metodologie che si basano su quest'ultima.

Il gruppo dei testimoni qualificati sentiti propone infatti di considerare la narrazione sotto due aspetti distinti ma non per questo scollegati: come atteggiamento e come strumento.

Come "atteggiamento" in quanto aderiscono ad una prospettiva personalista che li porta a vedere la persona nella sua globalità come insieme di vissuti, esperienze, relazioni, narrazioni. Riconoscono quindi l'attività narrativa come costitutiva dell'essere umano e invitano i professionisti dell'educazione e non, ad utilizzarla come mezzo relazionale, di contatto, privilegiato per conoscere la persona e conoscere se stessi.

---

<sup>276</sup> Milesi P., Cattelani P. (2002), *op. cit.*, p. 289



La visione della narrazione come “strumento” deriva invece dalla constatazione che il processo storico-sociale-culturale che ha portato al graduale riconoscimento del valore di “tutte” le storie, non soltanto quelle pubbliche, ufficiali, ma anche quelle “minori” dei bambini, anziani, donne, ecc., ha indotto anche la pedagogica a ricercare gli strumenti più adatti a recuperare, documentare, rendere testimonianza di tali tracce esistenziali, considerate come patrimonio umano, e a trovare strumenti in grado di far emergere tutte queste traiettorie, offrendo l’opportunità a chiunque di far sentire la propria voce, la propria narrazione. Si è quindi assistito ad un graduale processo di raffinamento metodologico.

*La narrazione utilizzata sia come atteggiamento, approccio mentale all’intervento educativo che come strumento, visto che si possono utilizzare delle attività come tramite per la relazione, penso sia molto incisiva ed utile, per ogni essere umano.*

*Un operatore, educatore, animatore deve sempre averlo come approccio, nel senso che mentalmente mi devo porre come una persona che si accosta ad una persona per cui lo sguardo deve essere sempre rivolto alla globalità. Alcune tecniche e strumenti aiutano poi nel lavoro quotidiano ci sono molti giochi, come quelli epistemologici come quello delle noci di cocco.*

*La relazione con l’altro è fatta di racconto e di comprensione e questa duplice anima porta alla crescita di entrambi i soggetti: mi affianco all’altro e cresco con lui... Compito del professionista è ascoltare e capire dove e come questo racconto si è interrotto.*

*Dal punto di vista del racconto orale è sempre stato uno degli strumenti della professione e poi è andato a tecnicizzare...*

*Noi professionisti sociali abbiamo scoperto questa cosa molto tardi rispetto ai ricercatori che hanno iniziato a raccogliere la tradizione orale nella storia italiana. Intorno all’istituto di Martino ci sono dei lavori di raccolta delle storie di vita delle storie della terra, delle città, dei paesi che attraverso il racconto orale hanno cambiato il modo di pensare la storia, cambia le menti... ogni storia non raccontata è una storia persa.*

*... e poi invece certo quest’altro filone legato all’antropologia che invece è sul recupero delle storie di vita, tutto quello che non viene raccontato si perde, molte persone muoiono senza lasciare traccia, le tracce che si perdono sono enormi...*

Narrazione che viene accettata a prescindere della sua veridicità in quanto, in ogni caso, parla della persona ed offre al professionista delle informazioni.

*... la storia inventata... che non è una frottola perché sto parlando di me, quando scelgo alcuni termini, lo riconduco a certi contesti... sto parlando di me... non posso eludere da questo filtro soggettivo.*

L’uso delle metodologie narrative oggi, è quindi ampiamente diffuso e riconosciuto come valido. Grazie anche alla sua flessibilità e capacità di adattarsi

a vari target e contesti. Esse si dimostrano particolarmente adatte sia nel lavoro di gruppo che individuale.

In particolare i professionisti ricostruiscono con precisione gli apporti ed i contributi fondamentali che essa è in grado di offrire nel lavoro educativo e evidenziando la sua capacità di sviluppare:

- processi di soggettivazione, portando il soggetto a riflettere sul proprio vissuto, sulla propria identità con rinnovata consapevolezza,
- processi di distanziamento e oggettivazione, che portano il soggetto a comprendere che non esista un unico modo di leggere la realtà ma altri punti di vista (pluralità prospettica),
- processo di empowerment personale e sociale che permette alla persona di pensarsi diversamente e quindi di agire di conseguenza, rendendola in grado di determinare in maniera diversa il proprio futuro.

*Penso sia molto incisiva ed utile, per ogni essere umano e ancor più nel disagio perché in questo caso, c'è stata una spaccatura, un tempo zero tra la vita prima e la vita con il disagio. Una delle cose più difficili per la persona che sta vivendo il disagio è creare una continuità, una ricomposizione della linea dell'esistenza.*

*Nella nostra professione sono fondamentali per noi con le storie di vita di tutti target e quelli dei minori ma penso molto anche gli anziani, sono dei momenti in cui si ricostruisce il senso della vita delle persone e capisci anche su cosa è importante lavorare da un punto di vista educativo.*

*Per noi è un metodo che usiamo tanto, al di là delle tecnologie digitali video, le utilizziamo da quando non esisteva neanche l'idea di utilizzare il video, le utilizzavamo nei gruppi nei nostri laboratorio, workshop con vari focus su vari temi di cittadinanza generale in cui ci si narrava soprattutto rispetto per esperienze proprie e anche su temi più formativi, con vari conflitti, tra consapevolezze, lavori in gruppo.*

*È una metodologia che a parere nostro riesce a creare la vicinanza tra i membri del gruppo che al preconcetto fondamentale per arrivare ad una diffusione, ad un confronto ad un'innovazione di conoscenze nuove.*

*Partire dal racconto di sé si comincia fare dei distanziamenti che permettono ai bambini di collocare gli eventi in uno spazio diverso dal qui e ora dal presente la narrazione poi è la base di una consapevolezza di ciò che sei e la base di una comunicazione verso gli altri, di ciò che ci interessa di affliggere nella tua vita, di ciò che di appassiona e quindi è un'enorme potenzialità la narrazione.*

*Le metodologie narrative sono molte utili nel lavoro con ragazzi ma anche in parte con gli adulti, questo lo viviamo già da molto tempo, per noi la grossa sfida è quella di aiutarli a rielaborare le esperienze vissute e quindi dare un significato a quello vissuto sia quando sono esperienze difficile come nel caso dell'uso di sostanze che quando sono esperienze di crescita, quindi sicuramente il racconto, la narrazione, il potersi raccontare quello che è successo per mettere a posto le varie caselle è qualcosa di molto utile per poter andare avanti.*

Tra i limiti individuati emergono principalmente due difficoltà di tipo “gestionale”, afferenti quindi al professionista, ossia la difficoltà a mantenere la

giusta distanza educativa e non scadere nella psicoanalisi realizzando interventi di tipo più propriamente terapeutico. Talvolta è la professionalità stessa dell'educatore che viene messa in discussione come avremo modo di approfondire nella dimensione "educatore".

*I limiti sono che qualche volta vai a incorrere in storie difficili, in aspetti difficili e devi stare all'erta a non diventare un gruppo di terapia e quindi bisogna sempre tenere la giusta distanza.*

*Può essere che ti piangi addosso che diventa troppo pesante.*

*Ci sono sicuramente alcune vite con dei dolori molto grossi da elaborare, forse il limite è di non scadere nella psicanalisi con interventi in questa cosa ma deve essere un racconto in cui l'educatore deve valorizzare o focalizzare dei momenti clou dell'esistenza che vengono raccontati con dolore o con troppa passione, si tratta di valorizzare dei nuovi punti di vista delle esistenze che vengono raccontate però è importante avere chiaro che attraverso il racconto non stai psicanalizzando qualcuno, che è tutto un'altra cosa, si tratta di un percorso di empowerment piuttosto che una psicanalisi, per individuare risorse personali e di recupero della memoria soprattutto per persone che hanno vite o radici spezzate. Non so quanto*

#### 3.4.3.2 Dimensione "tecnologia"

L'idea che i testimoni qualificati hanno della tecnologia è che essa costituisca uno strumento lavorativo indispensabile, soprattutto in riferimento ai tempi odierni e all'impiego produttivo che ha dato in altri settori. La sua ampia diffusione e pervasività inducono i professionisti, ed in particolare chi lavora con i giovani, a considerarla come una lingua che è necessario saper parlare.

*Sono strumenti adatti all'età in cui viviamo poi ci sono alcuni target che ne fanno maggior uso come giovani, minori.*

*Conoscere e saper utilizzare le tecnologie con competenza rappresenta oggi un aspetto fondamentale per gli educatori, specie per chi lavora con gli adolescenti.*

*Sicuramente bisogna tener conto dell'apporto che le tecnologie potranno dare, oggi chi lavora con i giovani non può prescindere e in molti casi le tecnologie aiutano, penso al lavoro che facciamo con alcuni gruppi per far diventare i ragazzi protagonisti della vita, del territorio, delle scelte del territorio, li vediamo nelle riunioni ma li sentiamo soprattutto attraverso facebook. Se cerchi di contattarli in altri modi ci metti una vita e ti vengono in 3 su 10, se li senti su fb, loro stanno viaggiando, sono sempre connessi, continuamente in internet. Questo deve diventare un ambito in cui anche lì ci si può raccontare delle cose, è un attimo delicato per cui anche noi educatori dobbiamo imparare a gestire un po' meglio questi strumenti, sicuramente ci sono delle potenzialità è per far passare dei messaggi.*

Tuttavia il livello attuale di padronanza delle tecnologie e degli strumenti da parte degli educatori è giudicato molto basso, sia in riferimento all'ambito lavorativo che a quello più prettamente personale. Essi si limitano alla gestione della posta elettronica, alla creazione di presentazioni multimediali e alla ricerca di materiali ed informazioni. Non ne fanno un uso partecipativo, e non utilizzano

questi strumenti al pieno delle loro potenzialità, ad esempio sperimentando i vantaggi del confronto e condivisione con altri professionisti all'interno di comunità di pratica online.

*Non è che usa questi strumenti in ambito personale e non lo faccia in ambito professionale: non li usa proprio.*

*Insomma vedo che tutto il mondo dell'imprenditoria si è sviluppato su questo tema e quindi non vedo perché noi dobbiamo restare indietro, non capisco questa resistenza.*

*La tecnologia in ambito professionale... sicuramente c'è un utilizzo frequente per cercare e dare informazione... oggi non è possibile lavorare senza il computer. Qualche anno fa si poteva pensare che un servizio educativo lavorasse senza computer, adesso è impensabili, tutti devono averlo e passare per l'ufficio per utilizzarlo. Sicuramente è un cambiamento che c'è stato.*

*Internet viene utilizzato per mantenere i contatti, pubblicizzare iniziative, trovare informazioni anche se in maniera limitata, perché un operatore passa la maggior parte del tempo a contatto con l'utenza, due ore sono dedicate alla riunione settimanale, e mezz'ora dopo pranzo per rispondere alla posta. Non c'è tanto tempo. L'idea è quella che bisogna produrre in quantità, per cui il tempo per la qualità o non c'è o è molto ridotto.*

I fattori che determinano questo basso impiego sono attribuibili ad un problema generazionale e di risorse.

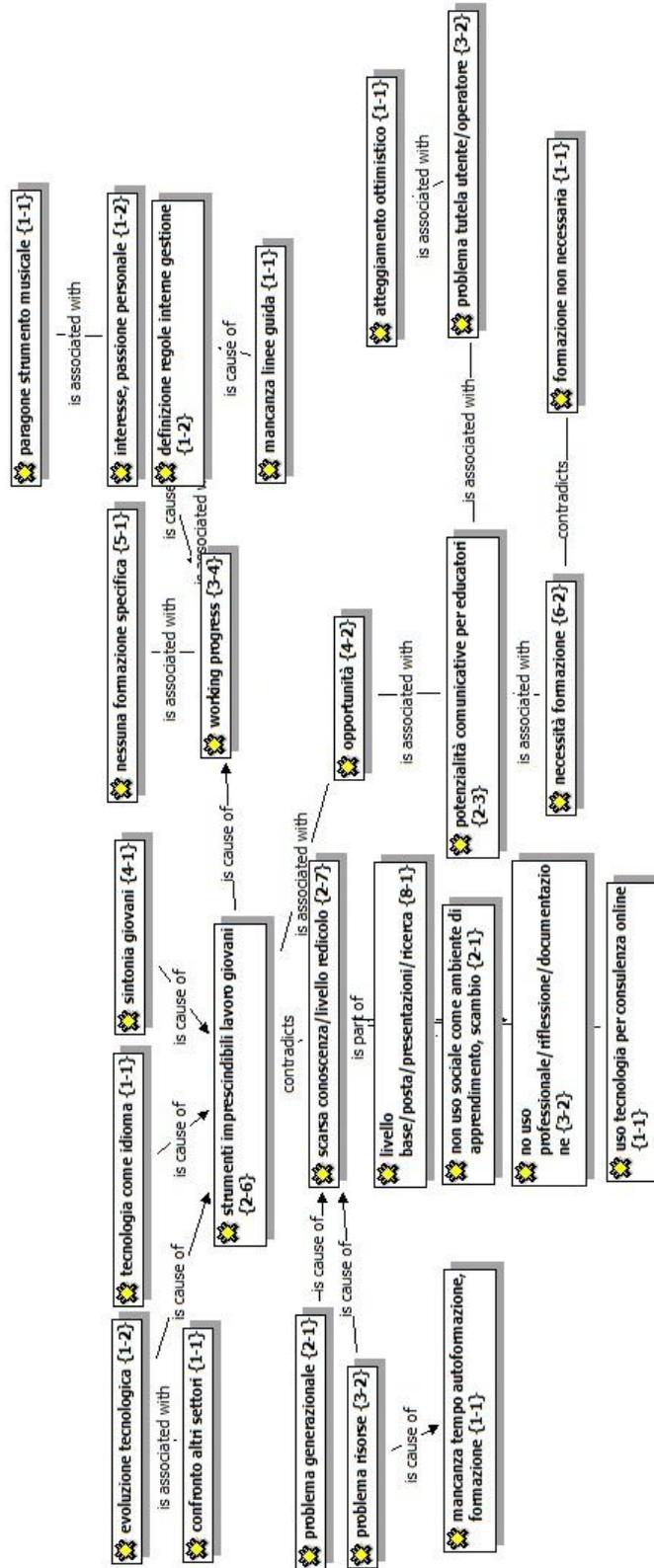
*Siamo ad un livello ridicolo per chi opera con i giovani. Questo credo sia un po' generazionale, un po' che nessuno fa mai la formazione sulle tecnologie perché molto più utile farla sul welfare, sull'educazione, sui conflitti eccetera. Pare che fare una formazione sulle tecnologie, su Web, sul girare video sia, tra virgolette, del tempo perso ovviamente come stereotipo, ovviamente non è vero.*

*Noi siamo assolutamente ben disposti.... È solo una questione di strumenti e disponibilità economica.*

Chi ha iniziato ad introdurre la tecnologia all'interno del proprio ambito di lavoro, l'ha fatto soprattutto per interesse personale, senza che questa fosse preceduta da una specifica ed adeguata formazione. Tanto che l'apprendimento di tali competenze viene paragonato processo messo in atto per imparare ad suonare uno strumento musicale, probabilmente sottovalutando alcune conseguenze e adottando un approccio fin troppo ottimistico.

*Sono partiti per interesse, curiosità personale, come spesso accade: si intuisce che quella cosa ci interessa, ci incuriosisce e da lì parte il percorso che ci porta a diventare bravo, è come... voglio di dire... voglio imparare ad utilizzare uno strumento musicale, sento che mi piace, però poi vado scuola, imparo un po' da me, è la stessa modalità, partì una passione e poi si trovano le strade per specializzarsi in questa passione, in questo talento naturale che io penso di avere dentro.*

*Segnali, richieste di aiuto non arrivano sui social network, arrivano più attraverso sms, sono diretti al singolo operatore, raramente sparano nel mucchio sperando che qualcuno raccolga il segnale*



Talvolta i vari gruppi si sono dati delle basilari regole interne di gestione, soprattutto in occasione dell'apertura di profili Facebook, ma queste non sono state mai condivise con altri operatori di altri servizi, mancano, infatti, delle linee guida strutturate elaborate sulla base di riflessioni ad ampio respiro che integrino aspetti teorici, provenienti dalla letteratura, e aspetti pratici evidenziati da chi lavora sul campo.

*È un working in progress, siamo partiti con alcune riflessioni molto banali ad esempio sul profilo lavorativo: devo essere consapevole del mio ruolo educativo nei confronti dei ragazzi in quel momento, non posso gestirlo come se fosse il mio profilo personale. Questa è stata la primissima riflessione e per molti colleghi ha significato l'apertura di due diversi profili ed il tentativo di tener ben distinti i due piani,*

*C'è molto poco di strutturato, con ci sono linee guida. Sono tutte soluzioni che i vari gruppi si sono dati.*

*In generale si conosce ancora molto poco, c'è bisogno di formazione soprattutto se si considera che sono strumenti che sempre più hanno un'influenza nelle nostre vite.*

Emerge quindi il problema di come tutelare l'operatore e l'utente all'interno di questi spazi e gestire le emergenze che eventualmente potrebbero capitare.

*Alcuni gruppi usano canali come ad esempio Facebook, questo dipende poi dai contesti. Noi ad esempio come comune diamo delle regole non possiamo lavorare tanto con l'utente su pagine aperte come Facebook, ci sono delle regole sulla privacy che quando lavori con i minori devi rispettare però una volta sgraziatata la possibilità di poterlo fare... perché abbiamo dei limiti molto importanti soprattutto nel caso dei minori, quando gli mandiamo un messaggio, dobbiamo avere la delibera da parte dei genitori.*

*Lavorare con questi canali significa fare un lavoro di decodifica. il ragazzino che mi manda un sms alle 3 di notte, cosa vuole dirmi? È vero o non è vero? Darsi degli strumenti di decodifica, attivare strategie il più velocemente possibile e tutelarsi e tutelare anche i colleghi.*

*La prima cosa è che l'operatore non è solo, può sempre riferirsi a qualcuno, poichè quando riceve il messaggio l'operatore è fisicamente solo, vuol dire che prima deve esserci stata una riflessione su quali sono i confini del mio ruolo. Solitamente risponde "questa cosa che mi stai dicendo è molto importante attiviamoci per sentire questa persona" rimanda quindi al centro. Da una risposta immediata, perché il mezzo lo richiede ma contemporaneamente si tutela, ci son questioni che potrebbero avere rilevanza penale o quasi, e quindi come gestisco l'informazione che ho avuto e di cui non posso appurare la veridicità? È tutto un lavoro non definito, molto delicato su cui bisogna attivarsi e farlo prima perché molto spesso l'educatore nel contesto informale è senza rete di protezione.*

Tra gli aspetti emergenti vi è quindi la richiesta di realizzare una formazione specifica che aiuti l'operatore a godere appieno delle potenzialità del mezzo.

*Questo deve diventare un ambito in cui anche lì ci si può raccontare delle cose, è un attimo delicato per cui anche noi educatori dobbiamo imparare a gestire un po' meglio questi strumenti, sicuramente ci sono delle potenzialità per far passare dei messaggi: c'è bisogno di formazione.*

*In generale si conosce ancora molto poco, c'è bisogno di formazione soprattutto se si considera che sono strumenti che sempre più hanno un'influenza nelle nostre vite.*

*ci sarebbe bisogno di spazi formativi dove riflettere sulle implicazioni dell'uso di queste metodologie.*

*No, non abbiamo mai co-costruito i video con i ragazzi, non ne siamo capaci, avremmo bisogno di formazione.*

Preoccupa tuttavia l'opinione di uno dei presidenti delle associazioni che ritiene, al contrario, che l'educatore non abbia bisogno di una formazione ad hoc sulle tecnologie e sugli strumenti oggi a disposizione in quanto appunto "strumenti", necessario invece che si concentri maggiormente sulla formazione del suo "essere".

*No, ma quale formazione? Noi dobbiamo essere dei bravi pedagogisti, questo è l'importante, non dobbiamo diventare esperti ma utilizzare tutti gli strumenti per il bene della persona. Non serve una formazione. Il problema è che si sta sostituendo lo strumento con la sostanza. Tu devi prima essere e poi fare. Solo se sai essere puoi fare ed essere un buon pedagogista.*

#### 3.4.3.4 Dimensione "artefatti digitali"

Un'analisi particolare è dovuta sicuramente agli artefatti digitali. Con tale termine si intendono dei video raramente costruiti dai ragazzi (e se ciò avviene, è in autonomia), nella maggior parte dei casi prodotti dagli operatori o addirittura da personale esterno.

*Si tratta di prodotti fatti più dagli educatori che non dai ragazzi stessi e quindi sono prodotti video che ritraggono in vari format testimonianze di vita dei ragazzi accolti in comunità, nei centri diurni, nei centri di aggregazione e che si raccontano rispetto a qualcosa che gli interessa, nella loro o alle fatiche di stare in comunità, lontano delle famiglie oppure perché sono minori stranieri non accompagnati e quindi c'è materiale emozionale e ci sono dubbi, storie di vita, traiettoria minori.*

*No, il montaggio poi è stato da un tecnico, ci avvaliamo di collaborazioni esterne.*

*C'è sempre tecnico: i giovani fanno interviste, scrivono il plot, dicono che immagini vogliono, le scelgono, danno una mano al tecnico ma il tecnico che monta tutto*

*Era un momento di ristrutturazione, non c'erano le forze e le risorse per cui i ragazzi hanno lavorato molto in autonomia....*

*Le tecniche che usiamo noi... c'è sempre un montaggio dell'educatore, vengono utilizzate delle competenze professionali... L'aspetto estetico è importante*

*Noi abbiamo iniziato ad utilizzare il video e quindi la tecnica video da parecchi anni nonostante questo dire che siamo abbastanza ignoranti incompetenti, in cooperativa ci sono due/tre persone più giovani che hanno delle competenze forti su questo ci affidiamo a loro. Addirittura i nostri video li abbiamo sempre girati con degli esperti....*

La giustificazione che viene data al ricorso al personale esterno o comunque alla delega all'educatore del montaggio finale, è che questi video siano stati

utilizzati per partecipare a dei concorsi, festival o come materiale promozionale e quindi necessitassero di un'elevata qualità estetica.

*Alcuni di questi prodotti sono stati presentati anche in alcune kermesse, in alcuni festival e quindi hanno di presentati in un contesto dove conta anche la cifra stilistica e comunicativa.*

*Una volta abbiamo partecipato anche un concorso ma abbia fatto molto fatica...*

Si tratta di prodotti in cui i ragazzi vengono ripresi in forma diretta, spesso in maniera molto simile ad un'intervista o mentre sono impegnati in attività o di interesse personale (es. cantare, ballare, ecc.) o di interesse educativo (laboratori). Il problema legato a questo tipo di modalità di registrazione del materiale è che può indurre il ragazzo ad assumere un eccessivo protagonismo (esaltazione negativa dell'io), oppure, al contrario determinare una forte inibizione:

*il racconto mediato dalle tecnologie rispetto a quello meditamento orale, ha lo svantaggio che è molto meno libero. Cioè che le persone sapendo di essere riprese, che qualcun altro le può vedere... è uno stato che può far arretrare qualcuno.... già il registratore fa paura a qualcuno e video molto di più.*

*Altri strumenti come la proiezione può essere una risorsa ma, per chi ha bisogno di protagonismo dei gruppi di ragazzi di strada... in sostanza dove esistono le bande giovanili che il bisogno di farsi notare, allora uno strumento del genere non lo si può utilizzare, per altri gruppi dove prevale la depressione si può lavorare di più sull'immagine di sé... bisogna proprio calibrare da una parte può arricchire dall'altra può esaltare il narcisismo o l'arroganza, il video non è neutro.*

*Il rischio "Grande Fratello" è sempre in agguato, appena metti un ragazzo davanti alla telecamera si esalta...*

Il fatto poi che l'utente-protagonista perda il controllo della sua immagine, della sua narrazione apre l'importante capitolo della manipolazione/distorsione. Emblematico è il caso presentato da uno dei testimoni qualificati durante l'intervista.

*Quando lavoravo con gli adolescenti, come educatore di strada abbiamo fatto un convegno che si chiamava "Patate Bollenti" ed ho fatto un video con dei colleghi. In questo video c'erano alcuni ragazzi con cui noi lavoravamo... Uno di questi ragazzi l'ho incontrato sull'autobus anni dopo... mi è venuto in incontro e mi ha detto tu vedi ancora XY... e mi fatto il nome di questo collega con cui noi ho fatto questo video: "no perché degli che è a me questa cosa che abbiamo fatto un video e non sono stato avvisato e altri mi hanno detto che c'era e io sono finito con quest'immagine collegata agli educatori di strada che si occupano di disagio, di tossicodipendenti... a me ha rovinato la vita!". Io a questa cosa qua c'ho pensato perché noi tante volte diamo per scontato alcune cose che poi non sai come vengono elaborate nella vita delle persone... non sono innocui scatenano nell'immaginario delle persone reazioni diverse, diversissime a cui tu non hai pensato. Pensavi di fare una cosa carina una bella idea... ogni strumento porta comunque delle reazioni che vanno filtrate pensate anche quelle... uno strumento non è mai asettico soprattutto in un lavoro relazionale.*

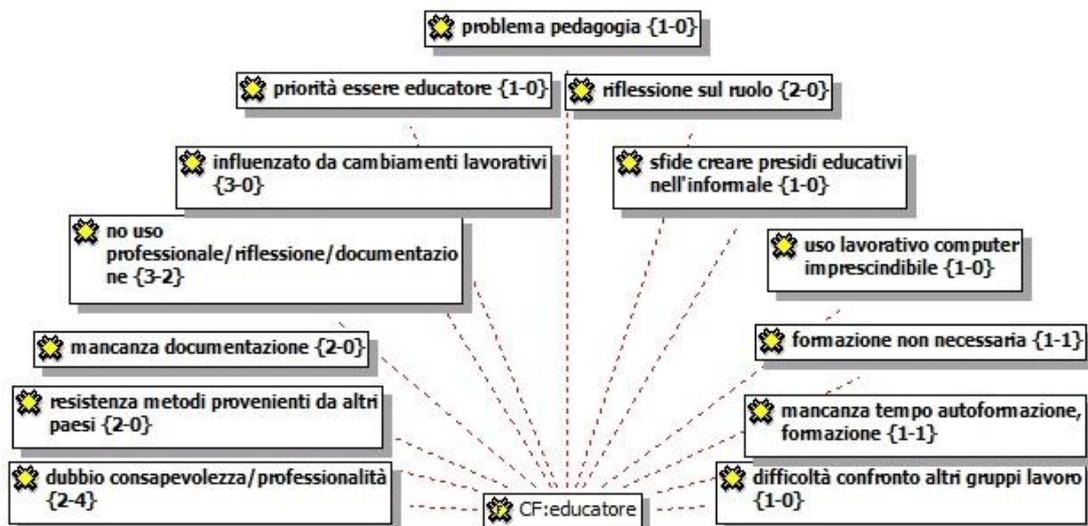
Tra le motivazioni che hanno spinto i vari gruppi ad utilizzare il “digitale” all’interno delle loro progettazioni, ritroviamo l’acquisizione di competenze di alfabetizzazione e medialfabetizzazione e la possibilità che esse offrono di portare la relazione tra utente-educatore su un piano riflessivo.

*Le motivazioni che hanno spinto utilizzare le narrazioni digitali era che nei contesti della relazione, la tecnologia è un idioma che favorisce lo scambio comunicativo, favorisce la conoscenza, favorisce anche la possibilità che dei ragazzi acquisiscano delle competenze d’uso che poi possono utilizzare e spendere al di fuori del contesto aggregativo, quindi sia perché fa presa sia perché aiuta i ragazzi, come dire, ad acquisire una alfabetizzazione.*

*... anche perché tante volte non è che hai tutte queste cose da fare, non è che puoi sempre stare lì a giocare a basket quindi lavori sulla vita, sul senso delle proprie vite, le figure significativi, i luoghi più significativi.*

### 3.4.3.5 Dimensione “educatore”

Un ulteriore approfondimento degno di nota, va fatto sulla figura professionale dell’educatore.



Il profilo che emerge è “debole”, “provato” ed “isolato”. Innanzitutto perché viene messa in dubbio la sua stessa capacità di gestire i processi educativi derivanti dall’uso intenzionale e consapevole delle metodologie, anche quelle che tradizionalmente fanno parte della sua expertise professionale.

Ed in secondo luogo perché sembra vincolato nella scelta del metodo di lavoro da imposizioni politico organizzative che, causa la scarsità finanziaria, ne limitano le possibilità.

*l'educativa di strada e territoriale non si fa più perché per farla bene costa troppo e non ci sono più né le risorse né la volontà politica per mettere in atto questo tipo di intervento...*

*L'idea è quella che bisogna produrre in quantità, per cui il tempo per la qualità o non c'è o è molto ridotto.*

In realtà la questione sembra ancora più complessa di quanto non potesse apparire in un primo momento, poiché derivante da due passate “mancanze” educative. Andando all'origine del problema sembra infatti che le decisioni politiche amministrative abbiano avuto come concausa l'incapacità degli educatori di narrarsi, di documentare e dare visibilità a ciò che stavano facendo e, ancora una volta, dalla loro mancanza di professionalità, nel senso che spesso le progettualità messe in campo sono apparse metodologicamente deboli.

*le tracce che si perdono sono enormi... se pensi per esempio a tutto il lavoro fatto sulla chiusura dei manicomi se ne avessimo tenuto traccia avremmo molta meno difficoltà a far capire alle nuove generazioni perché non vadano riaperte istituzioni di questo tipo*

*Ci sta il fatto che non l'abbiamo narrata bene... ma c'è stato un problema di qualità degli interventi, si è chiamato educativa di strada, qualcosa di ne aveva ben poco a che fare.*

Non sembra tuttavia che gli educatori abbiano imparato dai propri errori, infatti, le metodologie narrative, e torniamo ad uno degli oggetti principali dell'intervista, vengono utilizzate dal professionista nei confronti dell'utente ma non nei confronti di se stessi, non ci sono spazi di riflessione-documentazione narrativa delle attività, aspetto che invece sarebbe molto gradito.

*La metodologia narrativa è utilizzata nei confronti dell'utente ma non viene usata in maniera professionale, dagli educatori.*

*No, non l'abbiamo mai utilizzata su di noi, per riflettere sulla nostra identità, professionalità.*

*Non è interesse di nessuno lavorare in un certo modo, l'interesse è di aprire il servizio, di offrire, che per noi operatori è anche importante perché ci permette di crescere nel lavoro. Certo il nucleo forte è lavorare con l'utente, certo se ci fosse un po' di più tempo per riflettere, pensare a nuove ipotesi, analizzare il lavoro in corso la qualità ne guadagnerebbe.*

*Ritengo che partire dai video per documentare, formare nuovi operatori, potrebbe esser un'ottima opportunità, in quanto sono strumenti validi e efficaci, immediati, autentici perché mostrano delle cose in modo autentico ma non abbiamo spazi di formazione.*

Abbastanza preoccupante è poi l'opinione espressa da uno dei presidenti, il quale forse per provocazione, forse per convinzione dimostra una vera e propria avversità nei confronti di metodi e strumenti provenienti dall'esterno e delle “invasioni di campo” realizzate da professionisti di altri settori.

*e poi basta con questi inglesismi: io non voglio utilizzare termini che non siamo pedagogici, non voglio che altri professionisti invadano il mio campo... ci stanno rubando il mestiere!*

*Il problema è che le scienze pedagogiche si stanno scorporando, la pedagogia è come una vacca grassa, tutti hanno capito che possono prendere qualcosa, il problema è che essendo una vacca non reagisce e così se ne stanno andando pezzi importanti del nostro sapere.*

### **3.5 FASE 2: Sviluppo di interventi progettuali derivanti dai principi di progettazione esistenti e innovazioni tecnologiche**

#### **3.5.1 Riflessioni preliminari**

Considerando quindi che:

- i dati provenienti da diverse ricerche nazionali ed internazionali dimostrano che la popolazione che utilizza le tecnologie è in esponenziale aumento e la tendenza non sembra destinata a rallentare;
- i giovani sembrano particolarmente attratti da questi linguaggi ma le loro condotte necessitano di essere sostenute;
- importanti documenti internazionali sottolineano la necessità strategica di sviluppare la competenza digitale considerata come fondamentale per i cittadini del 21° secolo e propedeutica per esercitare consapevolmente e responsabilmente la cittadinanza attiva;
- da sempre l'animazione sociale si occupa di promuovere l'empowerment personale e sociale dei soggetti con cui entra in contatto. Predisponendo intenzionalmente contesti e progettualità volti allo sviluppo di processi di personalizzazione, di coscientizzazione, di responsabilizzazione del soggetto;
- la narrazione è lo strumento principe attraverso cui la persona intesa come essere in tensione, essere in relazione e capace di dare senso e attribuire significati alla propria ed altrui esistenza, si conosce e si fa conoscere;
- dall'analisi delle interviste effettuate emerge che nonostante, l'impiego delle tecnologie digitali sia percepito come fondamentale per chi lavora con gli adolescenti, l'attuale livello di conoscenza ed uso di questi strumenti sia giudicato dagli stessi, come molto basso, se non addirittura inadeguato e che quando vengono realizzati degli artefatti digitali questi siano montati e prodotti o dagli operatori o da tecnici professionali esperti. Così facendo l'educatore non solo perde la possibilità di sfruttare

questo momento che dal punto di vista relazionale potrebbe rivelarsi estremamente importante ma priva l'utente della possibilità di essere protagonista attivo, di esercitare e mantenere attivo il controllo sul messaggio finale dell'artefatto, di acquisire delle competenze ritenute fondamentali per un cittadino del 21° secolo,

la proposta che viene quindi fatta è quella di realizzare un percorso laboratoriale sulle metodologie narrative digitali ed in particolare sul Digital Storytelling con educatori sociali. Nella convinzione che questa metodologia consenta agli educatori di:

- coinvolgere i ragazzi in un'attività che si mostra in sintonia con le principali caratteristiche individuate dalla letteratura di settore per questa generazione: velocità, multi-tasking, ipertestualità, prevalenza di elementi grafico-iconico-visuali, ricombinazione creativa dei diversi linguaggi;
- gestire autonomamente gli aspetti più "tecnologici" del processo senza il bisogno di far ricorso a personale esterno. Grazie all'uso di software specifici dalla interfaccia semplice ed intuitiva, è infatti richiesto ai partecipanti di avere un livello minimo di competenza tecnica;
- assumere il ruolo di facilitatori lasciando al ragazzo un ruolo attivo nel processo di elaborazione della storia digitale, responsabilizzandolo nella costruzione del messaggio, rispettandolo nella sua espressione, limitando al contempo il rischio di eccessivo protagonismo e narcisismo in quanto essa avviene in maniera mediata attraverso foto, immagini e voce;
- recuperare molte delle competenze che gli educatori già possiedono, o dovrebbero possedere, in riferimento alle metodologie narrative (ampiamente utilizzate, diffuse e riconosciute come utili) applicandole in momenti "nuovi", ad esempio aiutando i ragazzi di recuperare materiali che vengono prodotti nell'informale (foto e video) e sviluppando su di essi un processo critico-riflessivo che permetta loro di contestualizzare e ricontestualizzare l'esperienza vissuta.

### 3.5.2 La struttura della proposta formativa laboratoriale

L'elaborazione del format di laboratorio è stato un fulcro molto importante del lavoro metodologico di ricerca. La strutturazione è avvenuta integrando le indicazioni e le linee guida elaborate dai due principali gruppi di formatori che in questi anni hanno realizzato degli workshop sul tema, ossia il, già citato, Center of Digital Storytelling in California<sup>277</sup>, capeggiato da Lambert e il BBC Capture Wales/Cipolwg ar Gymru team<sup>278</sup> il cui leader può essere considerato Meadows con le importanti riflessioni prodotte da Robin e McNeil nel testo “*What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling*”<sup>279</sup>. Decisive per la produzione dello schema laboratoriale sono state poi le informazioni ricavate dall'analisi delle interviste semi-strutturate effettuate con i testimoni qualificati che hanno permesso, non solo di individuare le aree su cui ci si sarebbe dovuti concentrare con particolare attenzione in fase formativa ma anche, e soprattutto, ha portato il ricercatore e il gruppo di esperti universitari alla scelta di adottare un modello formativo di tipo blended, al fine di far sperimentare ai partecipanti un modo alternativo di utilizzo della rete, che permettesse loro di andare oltre la concezione di meri fruitori e li proiettasse verso l'adozione di ruoli maggiormente attivi e partecipativi.

Il laboratorio è stato suddiviso in due parti: la prima sarebbe avvenuta in presenza (15 ore) ed avrebbe visto la realizzazione di attività propedeutiche alla costruzione delle storie, mentre nella seconda, a distanza (altre 15 ore circa), sarebbe avvenuta la vera e propria realizzazione dell'artefatto digitale. Per quanto riguarda il lavoro a distanza ci si sarebbe avvalsi della piattaforma Moodle messa a disposizione dal CNCA. Tale spazio di lavoro condiviso, nel quale i gruppi avrebbero potuto approfondire i processi di comunità e collaborazione, avrebbe poi fornito anche, grazie all'apertura di specifici forum, il supporto per accompagnare gli educatori nei laboratori con i ragazzi delle comunità che sarebbero avvenuti in 5 differenti regioni (Veneto, Lombardia, Basilicata, Umbria e Sicilia).

<sup>277</sup> Lamber, J. (2010), op. cit.

<sup>278</sup> Meadows D. (2008), *A Guide to Digital Storytelling*, BBC Capture Wales, <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigitalstorytelling-bbc.pdf>

<sup>279</sup> Robin B. R., Mc. Neil (2012), op. cit.

Alla base del format laboratoriale proposto si è posta l'esigenza di far fare ai partecipanti un'esperienza narrativa a 360°: la definizione e la scelta degli strumenti e delle attività quindi è avvenuta tenendo in considerazione alcuni snodi critici: il passaggio dalla narrazione orale alla narrazione scritta, dalla narrazione attraverso il linguaggio iconografico a quella attraverso il linguaggio multimediale. Tradotto operativamente pertanto ai partecipanti sarebbero stati inizialmente proposti dei giochi individuali e di gruppo di tipo narrativo ed autobiografico volti all'attivazione di ricordi ed emozioni legati alla propria esistenza ed indispensabili per l'individuazione della storia che sarebbe diventata poi l'oggetto del digital storytelling.

In questa prima fase in presenza, il formatore avrebbe dovuto curare con particolare attenzione i momenti di debriefing successivi al gioco. La narrazione orale sarebbe stata non solo lo strumento per sviluppare i processi narrativi e ma anche per indurre i partecipanti a riflettere metacognitivamente su di essi (dal momento che poi, avrebbero dovuto replicare la metodologia all'interno dei propri contesti di lavoro).

Da una narrazione orale il gruppo avrebbe poi sperimentato il potere del linguaggio iconografico. Ai partecipanti sarebbero state infatti proposte delle attività di scrittura creativa a partire da un'immagine metaforica. La scelta di inserire all'interno del percorso laboratoriale tali attività deriva dall'esigenza di portare gradualmente il gruppo a "ragionare per immagini" ed entrare quindi nella logica della costruzione dello storyboard e dell'integrazione dei vari linguaggi indispensabile per arrivare all'assemblaggio multimediale e la costruzione finale del digital storytelling.

### 3.6 FASE 3: Cicli iterativi di test e perfezionamento di soluzioni in pratica

#### 3.6.1 Il Primo ciclo di progettazione

##### 3.6.1.1 Partecipanti

Il primo ciclo di progettazione ha coinvolto 20 educatori professionali (M: 12 F: 8, età media: 36 anni) appartenenti al CNCA (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza) provenienti da 5 Regioni diverse (Sicilia, Basilicata, Umbria, Lombardia e Veneto).

##### 3.6.1.2 Obiettivi

L'obiettivo era quello di far acquisire agli educatori sociali le competenze necessarie per poter utilizzare la metodologia del DIGITAL STORYTELLING all'interno dei propri contesti lavorativi. I vari gruppi avrebbero dovuto adattare lo strumento per realizzare delle narrazioni digitali con i ragazzi sul tema della povertà nell'ambito del progetto "Scolpire storie" finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Il percorso progettuale proposto si articolava in due fasi fondamentali: formazione ed accompagnamento metodologico.

Dal punto di vista della ricerca, invece, le domande a cui questo primo ciclo di progettazione tenta di rispondere sono:

*un percorso formativo sulla metodologia del Digital Storytelling può favorire l'introduzione delle tecnologie all'interno dei contesti animativi? Può aiutare l'educatore ad elaborare un'idea alternativa di artefatto digitale che sia maggiormente in linea con i principi che da sempre guidano la professione? Aiutandolo ad esempio a recuperare il controllo sulla fase della costruzione del prodotto, normalmente delegata a personale esterno e trasformarla invece in un momento relazionale significativo da punto di vista educativo?*

##### 3.6.1.3 Azioni

Lo schema laboratoriale ipotizzato è stato adattato al contesto concreto, raggiungendo un maggior dettaglio operativo.

In coerenza con la proposta iniziale il laboratorio è stato quindi suddiviso in due parti: la prima parte in presenza, è stata realizzata nelle giornate del 10 e 11

novembre 2011 a Padova presso la sala Seminari e l'Aula LAIF in Piazza Capitaniato. Mentre la seconda è avvenuta online attraverso la piattaforma Moodle messa a disposizione da CNCA. A condurre l'intervento formativo: personale universitario e un tutor esperto della SIDiS.

Per entrare maggiormente nel dettaglio del programma, si fornisce una breve sintesi degli step progettuali e delle attività realizzate.

### **Step 1: Apertura dei lavori**

Il giorno 10 novembre i partecipanti sono stati accolti presso l'Università di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Poiché i partecipanti non si conoscevano tra di loro e non avevano mai incontrato prima il gruppo di ricercatori, al fine di instaurare un clima favorevole adatto alla prosecuzione dei lavori, sono state inizialmente proposte delle Ice breaking activities.

### **Step 2: Presentazione della metodologia del DIGITAL STORYTELLING**

Attraverso il metodo frontale, supportato da una presentazione PowerPoint, è stata presentata la metodologia del Digital Storytelling. In particolare i partecipanti sono stati invitati a riflettere sull'importanza ontologica della narrazione e le nuove opportunità offerte dallo sviluppo tecnologico e comunicativo. Successivamente si è poi entrati più nel dettaglio delle metodologie narrative digitali e nel caso specifico del Digital Storytelling. Ci si è soffermati quindi sui 7 elementi che identificano una storia digitale e la caratterizzano rispetto ad altri prodotti che si trovano in rete. Particolare attenzione è stata data ai contesti e le finalità con cui questa metodologia è stata adottata a livello nazionale ed internazionale. Infine ci si è concentrati sulle fasi di elaborazione e produzione di una storia digitale, presentando anche alcuni esempi a scopo dimostrativo.

### **Step 3: Story finding activities**

A fine di agevolare i partecipanti nell'individuazione di una storia "degnata di essere raccontata", sono state proposte due attività tratte dal testo "*Gioco e dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*" di Paolo Marcato, Cristina Del Guasta, Marcello Bernacchia<sup>280</sup>: "Io sono..." e "Life planning".

---

<sup>280</sup> Marcato P., Del Guasta G., Bernacchia M. (2007), *Gioco e dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*, La Meridiana, Bari, p. 44 e 68.

Il primo consiste in un gioco simbolico che dovrebbe aiutare i partecipanti a sperimentare la potenza evocativa e metaforica delle immagini e contemporaneamente iniziare un processo di riflessione sul sè. Al centro del cerchio dei partecipanti viene infatti posta una scatola contenente alcune immagini dei 4 elementi. Individualmente ogni partecipante sceglie l'immagine che più lo rappresenta e descrive brevemente su un foglio le motivazione che l'hanno spinto a sceglierla, facendo cura ad esplicitare le emozioni che l'immagine provoca, i valori, le qualità e dimensioni che richiama in riferimento alla propria persona. I vari scritti vengono poi condivisi tramite l'attività dello Story Circle.

Il gioco ha anche lo scopo di creare empatia e vicinanza tra i membri del gruppo.

La seconda attività consiste invece nella costruzione di una "linea del tempo", allo scopo di aiutare i partecipanti ad individuare i principali eventi caratterizzanti la propria vita, o parte di essa, collegati a forti emozioni negative o positive. Essa rappresenta comunque solo lo stimolo per espandere ed approfondire il processo di conoscenza del sé e di contestualizzazione. Dopo aver fissato sul digramma cartesiano i momenti pivot infatti, è stato chiesto alle persone di identificare le persone, i luoghi che ad essi si legano e collegano. Le cronistorie prodotte sono state commentate dai corsisti a coppie.

Questo offre l'occasione alla persona di visualizzare graficamente la rete relazionale in cui è inserita e comunicare questa nuova consapevolezza ad un altro. Lo sforzo del formatore-facilitatore sarà quello di portare la persona a comprendere la triplice dimensione che caratterizza l'esser umano e lo vede contemporaneamente come essere in tensione, essere in relazione e essere capace di dare senso e significato alla propria ed altrui esistenza.

### IO SONO...

Descrivi brevemente la motivazione che ti ha portato a scegliere quella determinata immagine. Ricordati aver cura di esplicitare: le emozioni che l'immagine ti provoca, i valori, le qualità e le dimensioni che essa richiama in riferimento alla tua persona (almeno tre parole che esemplifichino la trasposizione immagine/persona) e come essa ti rappresenta.



Ho scelto l'albero perché, prima, simbolicamente lo collego al progetto della Casa sull'albero. Racconta fondi per costruire una comunità per minori dove posso lavorare e dare un lavoro. È stato l'aiuto da: 1) mi ha fatto capire il valore della partecipazione nella propria città in modo ancora più forte; 2) mi ha aperto nuove prospettive sul mondo del volontariato e poi professionale; 3) ha cominciato ad accorgermi delle "città invisibili".

Emozioni = la trasposizione (~~l'immagine~~ l'immagine è simile all'immagine stilizzata) mi suscita: Orgoglio e quella che è stato fatto (casa + dipintore) ma anche Nostalgia, Molinaria  
 Albero = radici come valori solidi nella vita personale e professionale. Fronde = la parte di noi che è sollevata, scossa dalle intemperie ma onde "baciata dal sole" o dissetata dall'acqua → Resistenza (collegata alle radici) rispetto a chi ti vuole cambiare/influente ma onde plasticità ed essere "aperti" e accettanti da ciò che proviene da fuori.

#### **Step 4: Presentazione dei software e disamina degli aspetti tecnici**

In relazione al livello d'uso strumenti tecnologici emerso durante le interviste è stato proposto ai partecipanti di utilizzare due software dall'interfaccia semplice ed intuitiva ed in particolare Photostory3 per il montaggio audio-video ed Audacity per l'editing audio.

#### **Step 5: Story production - Prima fase**

Una volta che la storia è stata individuata, grazie all'aiuto grafico offerto dal "Life Planning", è importante iniziare a riflettere sulla scelta delle finalità e dell'audience, ossia cosa si vuole comunicare e a chi. I partecipanti vengono invitati a ripensare agli artefatti digitali visionati.

Individualmente iniziano poi a scrivere a scrivere la prima bozza della storia.

#### **Step 6: Familiarizzazione con la piattaforma Moodle**

Poiché da questo momento in poi il laboratorio si sarebbe svolto online, l'ultima parte della due giorni di Padova è stata riservata alla presentazione della piattaforma Moodle, un pacchetto open source per l'erogazione e la gestione di corsi formativi online. Si è quindi proceduto alla creazione di un profilo per utente e alla disamina delle parti principali e degli strumenti messi a disposizione. L'attenzione dei partecipanti è stata in particolar modo focalizzata sulle possibilità di interazione/collaborazione tra pari e con il docente: forum e chat.

#### **Step 7: Story production - Seconda fase**

Da questo momento il laboratorio si è svolto online. Ai corsisti è stato chiesto di realizzare tre "compiti", per utilizzare un'espressione propria della piattaforma Moodle:

- Elaborazione e caricamento dello storyboard, il cui modello è stato messo a disposizione in piattaforma; e che consiste essenzialmente nell'esplicitazione dal punto di vista tecnico ...
- Produzione e caricamento della storia digitale;
- Condivisione e commento dei DIGITAL STORYTELLING realizzati.

In caso di difficoltà i partecipanti avrebbero potuto rivolgersi al docente attraverso due appositi forum: uno dedicato agli aspetti tecnici, l'altro pensato per domande, quesiti e problemi legati agli aspetti metodologici o riferiti alle attività.

È stato aperto anche un terzo forum riservato invece all'accompagnamento metodologico dei vari gruppi, durante la riproposta del laboratorio agli adolescenti.

#### *3.6.1.4 Raccolta e analisi dei dati*

##### *Osservazioni*

Esaminando separatamente le tre parti fondamentali che hanno costituito il percorso di formazione (formazione in presenza, formazione a distanza, accompagnamento a distanza), il ricercatore in qualità di osservatore partecipante può effettuare alcune considerazioni:

- per quanto concerne la prima parte il ricercatore ha potuto osservare direttamente i partecipanti notando che essi si sono messi in gioco con entusiasmo nelle attività proposte, seguendo con attenzione i contenuti;
- nella seconda parte il ricercatore non ha potuto godere dell'osservazione diretta ma essa è avvenuta in maniera mediata. A tal riguardo è possibile riportare che, fin da subito si è assistito all'insorgere di alcune difficoltà: alcuni partecipanti infatti sono entrati in ritardo in piattaforma (il primo login è stato effettuato circa una decina di giorni dopo la formazione), non hanno consegnato i compiti assegnati nei tempi stabiliti. La giustificazione data a riguardo tuttavia non afferiva alla mancanza di motivazione nei confronti della metodologia o a dubbi inerenti la validità della proposta ma la mancanza di tempo per effettuare e portare a termine le attività. Gli educatori sostenevano di non riuscire a farlo rientrare tra gli impegni lavorativi. Un'altra nota dolente riguarda la fase finale del lavoro ossia il momento della condivisione: i professionisti infatti non hanno voluto pubblicare online i propri digital storytelling finali. Durante alcune conversazioni informali, tale reticenza è stata spiegata dal fatto che esse contenessero episodi di vita troppo personali da essere condivisi con persone poco conosciute (gli educatori degli altri gruppi regionali) e soprattutto il Presidente del CNCA.
- infatti, nonostante la mancata conclusione del percorso formativo proposto, ossia la condivisione delle storie digitali personali, gli

educatori hanno inserito la metodologia del digital storytelling all'interno dei percorsi educativi con i ragazzi. In particolare sono stati realizzati 5 laboratori nelle 5 diverse Regioni di appartenenza che in totale hanno coinvolto 29 giovani (M: 15 , F: 14 ) dagli 11 ai 17 anni (media: 14,9 anni).

| <b>REGIONE</b> | <b>RAGAZZI COINVOLTI</b>                       | <b>BREVE SINTESI DELLA RIPROPOSTA PROGETTUALE AD OPERA DEGLI EDUCATORI</b>  |
|----------------|--|---|
| Basilicata     | 5 ragazze (F:5).<br>Dai 14 ai 16 anni .        | Sono stati realizzati 4 incontri di gruppo di cui uno di presentazione/discussione, uno di ideazione e 2 di realizzazione.  |
| Umbria         | 5 (M:4 e F:1).<br>Dai 16 ai 17 anni.           | 2 incontri di gruppo, in cui sono stati fatti dei giochi autobiografici; un incontro individuale in cui si è cercato di scandire le tappe tra passato, presente e futuro; e un ultimo incontro dove il ragazzo insieme agli operatori ha scelto le immagini che sono poi state utilizzate per il video.                       |
| Sicilia        | 3 ragazzi (M: 3).<br>Dai 13 ai 18 anni.        | 4 incontri: uno di presentazione del lavoro e dello strumento (metafore comune e domanda guida “se vivessi 90 anni, cosa farei nei prossimi 5?”); secondo incontro giochi autobiografici; terzo incontro costruzione storyboard, 4 incontro montaggio musiche, i temi, le foto ed i filmati selezionati dagli stessi ragazzi. |
| Lombardia      | 6 ragazzi (M:3 e F:3).<br>Dagli 11 ai 12 anni. | 1 incontro di gruppo di presentazione, 2 incontri di gruppo per lavorare sull'emersione e sulla costruzione dello storyboard e 2 incontri singoli dove il ragazzo, affiancato da un educatore ha montato il digital.  |
| Veneto         | 10 ragazzi (M:5, F:5).<br>Dai 16 ai 17 anni .  | 2 incontri collettivi, 1 di presentazione, nel 2 giochi autobiografici e informazione tecniche. Individualmente recupero materiale, 2 incontri collettivi di creazione condivisa del digital.   |

**Sintesi dei laboratori realizzati dagli educatori.**

Come si evince dallo schema sopra proposto nella riproposta del laboratorio, gli educatori hanno adattato il modello proposto durante la formazione, solo alcuni hanno seguito precisamente le indicazioni date. Ricordiamo comunque che

a differenza del laboratorio realizzato con gli educatori sociali in servizio, quello realizzato dagli operatori con i ragazzi è avvenuto esclusivamente in presenza.

Abbiamo già utilizzato lo strumento del Digital Storytelling anche in diverse altre attività laboratoriali e nello specifico: con un gruppo di detenuti tossicodipendenti presso la casa circondariale di Potenza; attività di formazione con operatori addetti a servizi territoriali sulle tossicodipendenze; in ambito scolastico con 100 ragazzi per attività di prevenzione.

A sostenere l'ipotesi che la mancata produzione da parte degli educatori dipendesse da effettive difficoltà di gestione del tempo lavorativo e non da diffidenze e giudizi negativi relativi alla metodologia proposta presentiamo i risultati delle domande aperte poste all'inizio e alla fine dell'esperienza ed analizzate con il software Atlas.ti.

#### *Il questionario a domande aperte*

Al fine di rilevare la percezione degli educatori rispetto all'uso della metodologia del Digital Storytelling all'interno dei contesti animativi, e con l'intento di farne emergere limiti e vantaggi, prima e dopo l'intervento formativo è stato somministrato ai partecipanti un questionario composto da una sezione socio-anagrafica e 4 domande aperte.

A differenza della prima fase della ricerca (esplorativa) in questo caso non è stato utilizzato lo strumento dell'intervista per effettuare la rilevazione, le motivazioni che stanno alla base di questa scelta sono:

- lasciare la piena libertà di espressione e spontaneità all'intervistato nella formulazione della risposta; il ricercatore infatti non voleva condizionare i partecipanti suggerendo temi, questioni e termini collegati al oggetto d'indagine aumentando il rischio della desiderabilità sociale<sup>281</sup>,
- lasciare ai partecipanti tutto il tempo necessario per riflettere ed elaborare la propria risposta, l'intenzione era quella di far sì che il

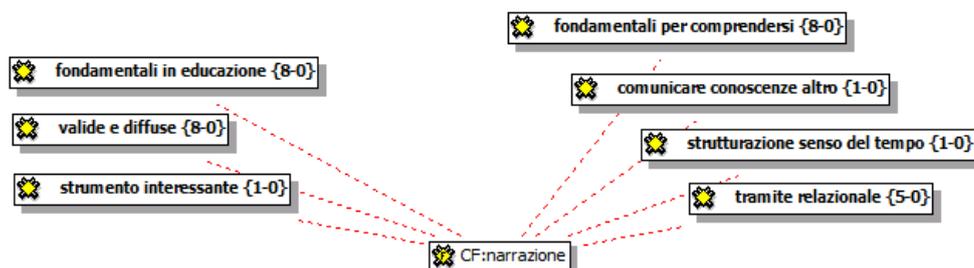
---

<sup>281</sup> Corbetta, P. (1999), Metodologia e tecniche della ricerca sociale, il Mulino, Bologna, p. 15.

momento della rilevazione fosse anche auto-formativo, auto-valutativo per gli educatori.

Due delle quattro domande proposte agli educatori in servizio riprendevano gli argomenti affrontati con i presidenti delle Associazioni e i coordinatori di progetto, allo scopo di comprendere, soprattutto in fase iniziale se si fosse in presenza di un gruppo “rappresentativo” della realtà delineata o invece di qualcosa di diverso.

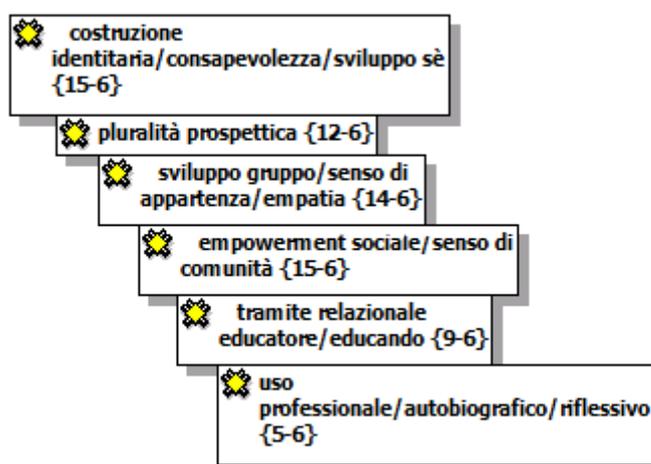
La prima domanda posta agli educatori in servizio mirava ad indagare la loro percezione nei confronti dell’uso delle metodologie narrative all’interno del contesto dell’educazione non-formale. Facendo riferimento alle categorie precedentemente codificate, è possibile notare come gli educatori in servizio abbiano inizialmente difficoltà a rappresentare la complessità della metodologia in termini di possibilità e contesti. Mentre il gruppo dirigente aveva giustamente messo in rilievo l’impatto che essa può avere a livello personale, di gruppo, comunitario e professionale, il gruppo degli educatori, pur riconoscendone la validità e la diffusione, resta molto focalizzato sulla persona e sull’uso che l’educatore può farne come tramite relazionale, ma sempre inteso nel rapporto uno ad uno.



A seguito invece dell’intervento formativo, tale percezione si modifica notevolmente. Grazie al Query Tool e all’analisi delle co-occorrenze avvenuta sempre mediante il software Altas.ti, è stato possibile notare come il pensiero dei

professionisti si sia fatto più complesso e non si limiti più a considerare esclusivamente l'aspetto personale legato alle metodologie narrative, ma veda quest'ultimo come una condizione iniziale indispensabile per sviluppare processi di distanziamento e apertura prospettica, che aiutano la persona a percepirsi come una risorsa non solo per se stessa ma anche per gli altri con cui è in relazione. Per questo, giustamente, il gruppo degli educatori mette ora in luce la possibilità offerta dalle metodologie narrative di sviluppare non solo processi di coscientizzazione e costruzione identitaria legati allo sviluppo del sé, ma anche processi d'empowerment sociale e di sviluppo del senso di comunità. Oltre alla dimensione strettamente personale, quindi, vengono ora considerate sia quella di gruppo, che comunitaria. Questa diversa percezione ha delle ripercussioni anche nelle pratiche educative, infatti mentre prima la metodologia narrativa veniva associata soprattutto al rapporto uno-ad-uno, come tramite educatore/educando, ora si contempla e si considerano i benefici che essa può apportare se utilizzata in gruppo, evidenziando l'importanza, per la crescita personale e per la società, del confronto e dell'interazione reciproca.

Una seppur minima rappresentanza del gruppo, inoltre sottolinea la possibilità da parte dei professionisti dell'educazione di utilizzare le metodologie narrative non solo come tramite relazione e strumento rivolto agli utenti ma anche nei confronti di se stessi, per innescare riflessivi di tipo professionale.



A supporto di tali interpretazione riportiamo, a titolo esemplificativo, due risposte date dai partecipanti alla formazione prima e dopo l'intervento laboratoriale.

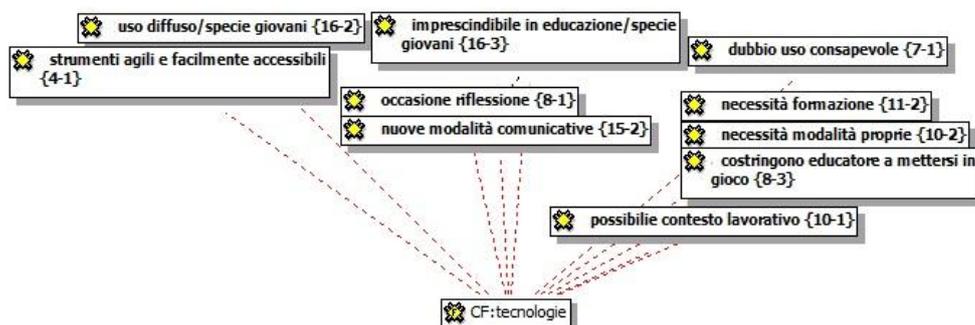
PRIMA: *Trovo interessante, a fini conoscitivi, l'uso di storie di vita e delle fonti orali.*

DOPO: *Le storie di vita rappresentano una importantissima modalità conoscitiva per l'intero genere umano, la persona mette a disposizione il proprio vissuto, la propria storia, e tutti possono trarre beneficio e crescere attraverso questi scambi, si intessono così trame narrative e connettive tra le persone*

PRIMA: *Validissime nel lavoro educativo permettono alla persona di riflettere sulle proprie esperienze.*

DOPO: *Le metodologie narrative sono fondamentali in educazione. Raccontare qualcosa a qualcuno di su stessi è il primo passo per comprendersi. Questa coscientizzazione poi può prendere strade diverse, può ad esempio essere messa a disposizione degli altri, e sviluppare processi di discussione e confronto e generare nuova conoscenza.*

Come avvenuto per il gruppo dei coordinatori anche nel gruppo degli educatori sociali in servizio è stata indagata la percezione d'uso delle tecnologie nei contesti non formali.



A partire dalla constatazione della diffusione tra la popolazione, ed in particolare di quella giovanile delle tecnologie, il gruppo degli educatori sociali in servizio, ritiene che esse debbano essere incluse ed adottate nei contesti educativi. Tuttavia, come prima accadeva con il gruppo dei coordinatori, anche in questo caso viene messa in dubbio l'attuale competenza degli operatori in materia. Si sottolinea quindi la necessità di un'adeguata formazione che non deve essere solo tecnica ma deve permettere ai professionisti dell'educazione di sviluppare modalità proprie di utilizzo. Non si tratta pertanto di una semplice adozione ma di un vero e proprio processo di integrazione delle tecnologie all'interno delle pratiche educative che deve costringere gli educatori a "mettersi in gioco", a

progettare nuove forme di utilizzo, nuovi servizi, nuovi contesti lavorativi. È solo dopo aver realizzato questa importante riflessione ed aver maturato delle nuove consapevolezza su questi mezzi, in apparenza tanto facili, immediati, accessibili, che gli educatori potranno veramente aiutare i ragazzi a pensare criticamente ai loro comportamenti d'uso.

Riportiamo di seguito alcuni estratti dei testi delle interviste a titolo esemplificativo:

*La mia convinzione è che risulta necessario, al giorno d'oggi, per chi lavora con i ragazzi, saper usare o quantomeno conoscere gli strumenti web. ritengo che per i giovani d'oggi siano forme privilegiate, dunque anche per noi educatori diventa importante utilizzarle.*

*Sono importanti per la vita dei giovani, ma ho paura che gli educatori non siano preparati ad utilizzarli. La pedagogia deve riflettere su come utilizzarli, come farli diventare parte del lavoro, specie di chi ha a che fare con gli adolescenti*

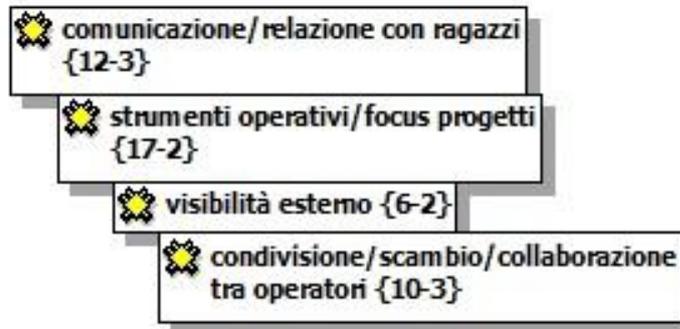
*Le tecnologie oggi fanno parte della nostra vita, dobbiamo capire come poterli utilizzare in modo originale, la nostra competenza e maturità può aiutare i giovani a riflettere su cose che danno per scontato, dato che loro sono nati con questi strumenti*

*È un ambito interessante, ma credo che l'uso in contesti educativi debba avere modalità proprie. C'è bisogno molta di formazione, di fare ricerca ed esperienza anche perché i giovani le usano moltissimo, mentre noi... non abbiamo ancora sviluppato la giusta competenza e consapevolezza*

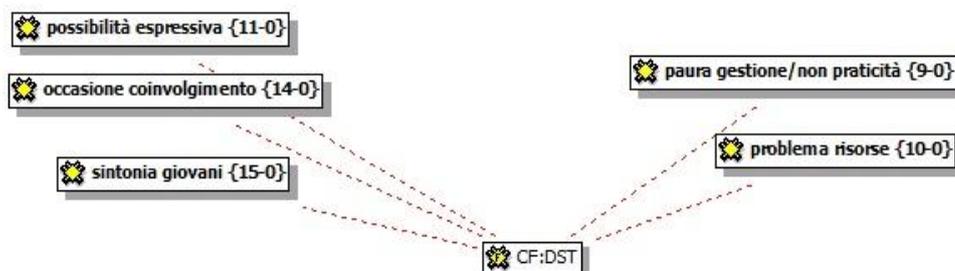
A seguito dell'esperienza formativa e della realizzazione dei laboratori con i ragazzi la percezione degli educatori rispetto alle tecnologie si diversifica. Entrando nel dettaglio dei possibili utilizzi, aspetto che sembra essere più interessante dall'analisi delle risposte fornite al questionario in uscita, è possibile notare che, mentre prima veniva contemplata quasi esclusivamente la possibilità che esse potessero servire come nuovi mezzi e modalità di comunicazione, a seguito dell'intervento e della contestualizzazione pratica, l'accento viene posto anche su altre possibilità. Il contributo che social software, strumenti Web 2.0 e nuove tecnologie possono offrire viene declinato su quattro piani:

- come mezzo di comunicazione, possono aiutare l'educatore mantenere, sviluppare relazioni iniziate in presenza,
- come strumento operativo, possono offrire all'educatore nuove metodologie come nel caso del digital storytelling,
- come mezzo di condivisione, le piattaforme online o altri sistemi basati sul cloud computing possono agevolare il lavoro di rete dell'operatore, offrendo spazi di collaborazione e scambio interessanti per l'équipe,

- come mezzo di diffusione, per mostrare all'esterno il lavoro educativo, aumentandone la visibilità e il riconoscimento.



Il questionario a domande aperte proposto agli educatori in servizio prima del laboratorio formativo mirava poi a comprendere le loro aspettative nei confronti della formazione ed in particolare rispetto allo strumento del digital storytelling. Fermo restando che nessuno di loro vantasse precedenti conoscenze rispetto a questa metodologia, il gruppo di operatori pur ritenendo che essa potesse rappresentare una buona opportunità in grado di coinvolgere i giovani e di offrire loro una nuova modalità espressiva in quanto in sintonia con i loro modi di esprimersi, comunicare e relazionarsi, fornite evidenza due possibili aspetti problematici che potrebbero inficiare il buon esito del progetto. Da un lato, infatti, teme di non avere le competenze necessarie per gestire questo tipo di progetti, dall'altro temono che le loro strutture di appartenenza non abbiano le risorse strumentali adatte per portare avanti l'esperienza.



Come prima riportiamo alcuni estratti che possano aiutare a comprendere il pensiero degli educatori prima dell'avvio del progetto.

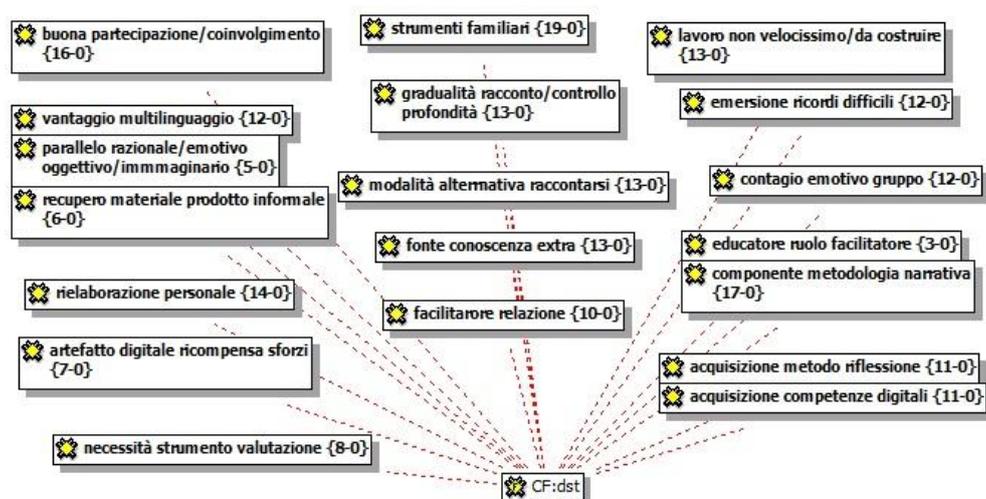
*Implicazioni puramente espressive ma di un'espressione guidata pedagogicamente. I ragazzi potrebbero coinvolgersi, perchè sono i loro linguaggi, non stiamo proponendo qualcosa di estraneo ma in sintonia con loro*

*Temo di non aver le competenze per gestire le situazioni che potrebbero presentarsi. Oltretutto non so se abbiamo la strumentazione adatta e sufficiente per progetti di questo tipo*

*Ho paura dei problemi tecnici che potrebbero insorgere, di non saperli gestire*

È interessante notare che a fine dell'esperienza nessuno dei partecipanti abbia riproposto una riflessione in merito a questi due aspetti problematici, segno che sia la loro preparazione che la disponibilità di risorse non sono di fatto degli ostacoli reali all'inserimento delle tecnologie all'interno dei contesti dell'educazione non-formale.

A seguito dell'esperienza agli educatori è stato quindi chiesto espressamente di valutare la metodologia utilizzata.



In generale quel che emerge dai racconti degli educatori a seguito dell'esperienza è che i ragazzi abbiano accolto con partecipazione ed entusiasmo la proposta, tutti hanno aderito all'iniziativa e nessuno ha abbandonato il progetto in fase di svolgimento. Secondo le parole degli educatori questo è imputabile principalmente al fatto che gli strumenti utilizzati siano estremamente familiari agli adolescenti e quindi rappresentino una fonte attrattiva molto forte.

Nonostante tale familiarità però, il percorso di costruzione delle storie digitali non è stato velocissimo. In diverse occasioni sono emerse situazioni difficili, ricordi passati dolorosi che l'educatore, facendo appello alle sue competenze

relazionali, ha cercato di contenere o di indirizzare verso le traiettorie di lavoro proposte dalle metodologie narrative tradizionali.

*Il lavoro non è stato velocissimo, l'hanno dovuto costruire, incontro dopo incontro, ma nel rivedere il lavoro fatto, hanno riconosciuto le loro capacità e i loro limiti.*

*A tratti il lavoro non è stato facile perché ovviamente le storie di questi ragazzi che vivono in comunità, non sempre sono costellate da eventi piacevoli. Spesso le foto, le musiche hanno richiamato alla mente di questi ragazzi esperienze di sofferenza, abbandono, solitudine ma la possibilità di poterli ricordare e raccontare ha costituito per loro un'occasione anche per liberarsi e condividere. Ciò che piace dei lavori realizzati è che nonostante le esperienze dolorose e deprimenti, in tutti i DTS realizzati è sempre emersa una parte propositiva, votata al futuro e al domani.*

Un aspetto particolarmente rilevante del lavoro secondo l'opinione degli educatori consiste nel fatto che la persona possa mantenere un ruolo attivo durante tutta la fase di produzione della storia. Questa constatazione unita al fatto che i ragazzi abbiano una buona padronanza del mezzo digitale, ha dei risvolti particolarmente positivi, permette infatti ai ragazzi di graduare il livello di approfondimento del racconto.

*lo strumento del Digital Storytelling ha dato la possibilità di raccontare il proprio vissuto attraverso una modalità del tutto nuova ed alternativa alle consuete modalità con cui hanno, nel tempo, dovuto riportare le proprie storie di vita a giudici, psicologi, educatori. Questa nuova modalità ha dato l'opportunità, ai ragazzi, di affrontare il proprio vissuto con strumenti a loro familiari. La familiarità nell'uso delle nuove tecnologie ha inoltre dato l'opportunità di raccontarsi e decidere se andare a "fondo" o restare in "superficie". La possibilità di confrontarsi con le proprie emozioni sentendosi effettivamente liberi di potersi raccontare.*

La libertà di potersi raccontare non sembra infatti esser una cosa scontata per i ragazzi che vivono situazioni di disagio e sono accolti in comunità. A loro viene spesso richiesto di riportare le loro storie di vita. Si tratta però sempre di racconti etero-diretti, da un'autorità o comunque qualcuno che relazionalmente si trova in una posizione superiore come, ad esempio, il giudice, lo psicologo, l'assistente sociale. Lo strumento del Digital Storytelling offre invece una modalità del tutto nuova ed alternativa di raccontarsi, ritrovando il piacere di farlo per sé stessi, con i propri tempi e i propri modi.

*A noi operatori ha fornito un modo per dare ai ragazzi dei linguaggi diversi per raccontarsi che non facciano esclusivamente ricorso al verbale.*

*Il Digital Storytelling ha dato loro la possibilità di fare un parallelo cognitivo tra immagini ed emozioni, tra ricordi e aspettative.*

*Ciò che ha avvantaggiato il lavoro dei ragazzi è stato sicuramente la possibilità di lavorare per immagini e musiche che hanno permesso di dar vita ai loro pensieri in maniera sintetica, immediata e metaforica.*

*Anche dividere le storie in passato, presente e futuro ha avuto i suoi effetti positivi: è stato più facile per i ragazzi individuare episodi o racconti dei diversi periodi, piuttosto che parlare della propria vita non sapendo da dove cominciare.*

*Lo strumento ha contribuito ad aumentare la consapevolezza del loro senso di identità e delle loro radici. L'impressione è stata che i ragazzi cercando la maniera di raccontarsi agli altri, abbiano anche trovato la maniera di raccontare a loro stessi:*

I racconti, liberati dall'ansia di dire qualcosa di sbagliato o che quel qualcosa abbia delle ripercussioni sulle proprie vite, sono risultanti particolarmente ricchi di informazioni ed hanno portato ad acquisire dei dati che prima non erano a conoscenza né degli operatori né degli altri ragazzi.

*Il digital storytelling è stato uno strumento utile per scandire le tappe della vita che i ragazzi meglio ricordano, per far venir fuori ciò che ancora, in altri contesti o in altri momenti, non era stato raccontato.*

*Soprattutto gli incontri di gruppo, sono stati fondamentali: lo scambio di racconti ed esperienze diventa più semplice se fatto tutti insieme alternando momenti di attenzione a grosse risate.*

*Avere assunto una tipologia di lavoro basata sul gruppo ha permesso un proficuo scambio tra le storie personali di ciascuno e una contaminazione reciproca rispetto alla volontà di mettersi in gioco.*

*Aiuta la comunicazione e la conoscenza dei luoghi e degli spazi dei ragazzi (accorcia in questo caso le distanze generazionali);*

Un altro vantaggio del Digital Storytelling è che i ragazzi si durante la produzione, ma soprattutto durante la visione degli artefatti hanno potuto constatare che molte delle loro storie avessero dei punti in comune. questo ha permesso al gruppo di crescere.

*sviluppa processi di autonomia e di riflessioni "sul vissuto"; è moltiplicatore di esperienze.*

I ragazzi attraverso questa esperienza hanno acquisito non solo delle competenze sul piano tecnico, ma anche un metodo riflessivo.

*A livello di competenze tecniche, sicuramente questo lavoro ha migliorato le capacità di ognuno di loro sull'utilizzo del computer e del programma di montaggio e nella ricerca di immagini.*

*... è stata una sorpresa vedere che, al termine del progetto, alcuni ragazzi hanno spontaneamente e autonomamente creato delle altre storie digitali.*

L'idea che gli educatori si son fatti è che avere un artefatto digitale tangibile, visibile rappresenta una ricompensa degli sforzi emotivi fatti e permette di dare valore al percorso e ricevere feedback positivi sia dai coetanei che dagli educatori.

*rivedere un lavoro con le proprie foto, musiche e filmati ha fornito l'occasione per vedersi dal di fuori e riordinare le esperienze più importanti della vita.*

*Il DTS ha avuto un riscontro positivo: lo si è notato con enorme sorpresa durante la proiezione dei video ai ragazzi. Sono stati tutti molto contenti e soddisfatti di ciò che hanno raccontato e si scambiavano complimenti reciproci. Anche la più "ostile" al progetto ha approvato visibilmente il suo digital.*

*Direi che la consapevolezza del sé, delle proprie aspettative e della storia passata, sia in termini di migrazione sia in termini di biografia familiare, abbia costituito uno degli esiti più lampanti del laboratorio.*

Focalizzandoci invece sul ruolo assunto dall'educatore è possibile notare che egli abbia assunto un ruolo di facilitatore dei processi. Il suo contributo resta quindi ancorato alla componente relazionale piuttosto che indiziarsi verso ambiti più tecnici.

*Per quanto riguarda gli operatori hanno avuto più un ruolo di facilitazione dell'emersione di storie e vicende riguardanti il Digital Storytelling; non parlerei quindi di relazione educativa quanto di processo di mediazione all'interno del gruppo.*

*Noi operatori abbiamo aiutato i ragazzi ad entrare nel clima e nel senso del progetto, abbiamo pensato a delle attivazioni che potessero servire loro a soffermarsi su se stessi, sulla loro storia e infine li abbiamo supportati nella creazione del digital.*

### **3.6.2 Il secondo ciclo di progettazione**

A partire dalle analisi dei dati provenienti dalle risposte fornite in ingresso ed in uscita alle domande aperte del questionario da parte dei partecipanti al primo ciclo di progettazione e dalle riflessioni che il ricercatore ha potuto effettuare in qualità di partecipante diretto ed indiretto all'esperienza, al termine del primo ciclo sono quindi emersi due aspetti particolarmente interessanti dal punto di vista della ricerca: il primo riguardava la formazione blended, il secondo la valutazione degli artefatti digitali.

Per quanto concerne la formazione blended, nonostante gli educatori sociali in servizio avessero espresso una buona opinione sulla metodologia e l'avessero ritenuta tanto valida da proporla e riproporla all'interno dei loro progetti, non si poteva non rilevare una certa difficoltà ad interagire e portare a termine le attività proposte in piattaforma. Ci si chiedeva quindi se questo fatto fosse imputabile alla sola mancanza di tempo, come dichiarato dagli stessi educatori, o avesse invece altre cause.

Per quanto concerne la valutazione degli artefatti digitali, essa rappresentava una esplicita richiesta effettuata dagli educatori a termine dei laboratori realizzati con gli adolescenti.

Si è quindi deciso di avviare un secondo ciclo di progettazione.

#### *3.6.2.1 Partecipanti*

Sono quindi stati coinvolti 70 educatori sociali al secondo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione – curr. Educazione sociale e animazione culturale, dell'Università degli Studi di Padova (sede Rovigo) (M:13; F: 57, età media: 24,3 anni, di cui 12 erano studenti lavoratori).

Nello specifico il laboratorio si presentava come integrato all'insegnamento di Metodi e tecniche del lavoro di gruppo e dell'animazione.

#### *3.6.2.2 Obiettivi*

A differenza del ciclo progettuale precedente, in questa fase si è deciso di coinvolgere nella sperimentazione un gruppo di educatori sociali in formazione iniziale. Lo scopo era quello di determinare sia la presenza di eventuali differenze

d'approccio nei confronti della metodologia laboratoriale proposta, sia di far emergere delle differenze nella percezione d'uso delle metodologie narrative, con particolare riferimento alle metodologie digitali e delle tecnologie, degli strumenti Web2.0 oggi a disposizione nei contesti dell'educazione non-formale, tra i due gruppi di partecipanti, rilevate sia prima che dopo l'esperienza.

La scelta di questo secondo gruppo di partecipanti aveva anche l'intento di promuovere già in fase formativa iniziale, una riflessione sull'introduzione delle tecnologie all'interno dei contesti dell'educazione non-formale con particolare riferimento alle metodologie narrative di tipo digitale.

#### *3.6.2.3 Modifiche progettuali apportate*

Il modello formativo proposto in precedenza agli educatori sociali in servizio è stato riproposto al nuovo gruppo di partecipanti con delle modifiche. Ipotizzando infatti che una delle difficoltà incontrare dal gruppo degli educatori sociali in servizio, potesse dipendere dalla netta separazione tra attività in presenza ed online, si è optato per una riorganizzazione degli step laboratoriali, in modo da garantire una maggior equilibrio interno. Si quindi deciso di alternare le due modalità formative al fine di fornire sia al formatore che ai partecipanti dei momenti intermedi di valutazione del lavoro svolto.

#### *3.5.2.4 Azioni*

Nel mese di gennaio-febbraio 2012, il laboratorio così riorganizzato, è stato proposto a 70 educatori sociali in formazione iniziale appartenenti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione – curr. Educazione sociale e animazione culturale, dell'Università degli Studi di Padova (sede Rovigo).

| STEP  | 1° CICLO                            | 2° CICLO | DESCRIZIONE  |
|---|-------------------------------------|----------|--|
| <b>Step 1:<br/>Apertura dei lavori</b>  | Presenza                            | Presenza | Come nel caso precedente sono state proposte agli studenti delle Ice breaking activities   |
| <b>Step 2:<br/>Presentazione della metodologia del Digital Storytelling</b>     | Presenza                            | Presenza | Una volta instaurato un clima favorevole al lavoro di gruppo, il formatore ha presentato la metodologia del digital storytelling, soffermandosi sulle caratteristiche salienti e sugli step progettuali che sarebbero stati seguiti anche dagli studenti. Sono stati mostrati anche degli artefatti digitali precedentemente realizzati. Questi ultimi sono stati analizzati attraverso la scheda di valutazione che poi sarebbe stata compilata dagli studenti durante la fase conclusiva |
| <b>Step 3:<br/>Familiarizzazione con la piattaforma Moodle</b>                  | Presenza                            | Presenza | Agli studenti è stato presentato lo spazio predisposto per la realizzazione delle attività online. In particolare è stato mostrato loro dove potessero trovare i materiali necessari allo svolgimento delle attività, quelli di supporto e le diverse forme di comunicazioni per interagire tra loro e con il docente. Anche questa attività è stata realizzata in presenza.   |
| <b>Step 4:<br/>Story finding activities</b>                                     | Presenza                            | Distanza | Al fine di far emergere la storia finale agli studenti sono state riproposte le due attività presentate in precedenza: "IO SONO..." e il "Life planning".  |
| <b>Step 5:<br/>Presentazione dei software e disamina degli aspetti tecnici.</b> | Presenza                            | Presenza | Durante una seconda lezione in presenza sono stati presentati agli studenti i software necessari per la produzione di una storia digitale. Anche se, come nel caso precedente, è stato fortemente consigliato l'utilizzo di Photostory 3 e Audacity, è stata agli studenti lasciata piena libertà di scelta e la massima disponibilità per il supporto tecnico.  |
| <b>Step 6:<br/>Story production -<br/>Prima fase</b>                            | Presenza                            | Presenza | La prima stesura della bozza progettuale. Autonomamente il gruppo ha concordato che tutte le storie digitali avessero lo stesso tema ossia riguardassero la scelta di diventare un educatore.  |
|   |                                     | Distanza | Gli studenti si sono scambiati le prime elaborazioni durante un momento di condivisione a coppie   |
| <b>Step 7:<br/>Story production -<br/>Seconda fase</b>                          | Distanza                            | Distanza | Le tappe finali di produzione, elaborazione e caricamento dello storyboard, e produzione e caricamento della storia digitale sono invece avvenute tramite piattaforma Moodle.  |
| <b>Step 8:<br/>condivisione e valutazione delle storie digitali realizzate</b>  | Distanza<br>( <i>non avvenuto</i> ) | Presenza | In piccoli gruppi gli studenti hanno condiviso e commentato i loro artefatti digitali.   |
|   |                                     | Distanza | A distanza di sei mesi di distanza dalla produzione è stato chiesto ad ogni studente è stato chiesto autovalutare il proprio artefatto digitale e valutare quello di un collega.   |

### 3.5.2.5 Raccolta e analisi dei dati

#### *Osservazioni*

I problemi precedentemente riscontrati non sono emersi in questo ciclo progettuale, gli studenti hanno risposto con entusiasmo alla proposta.

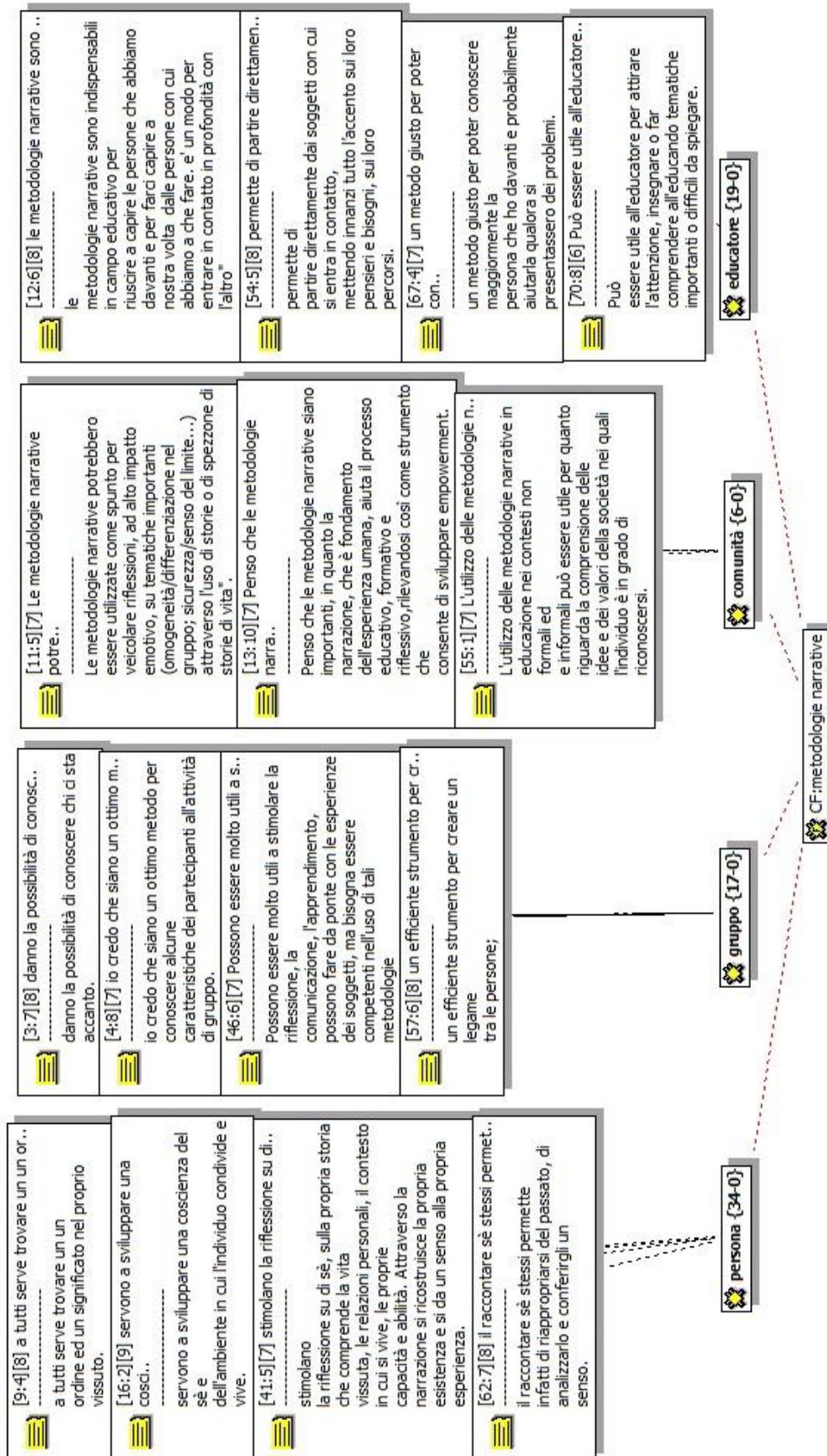
Un fattore sicuramente positivo è stata la decisione, sorta spontaneamente tra gli studenti, che le storie digitali avessero un tema comune. Questo ha suscitato grande interesse e aumentato il desiderio di confronto. Oltre ad essere impegnati singolarmente nel proprio progetto, gli studenti si sono sentiti coinvolti in un progetto comune.

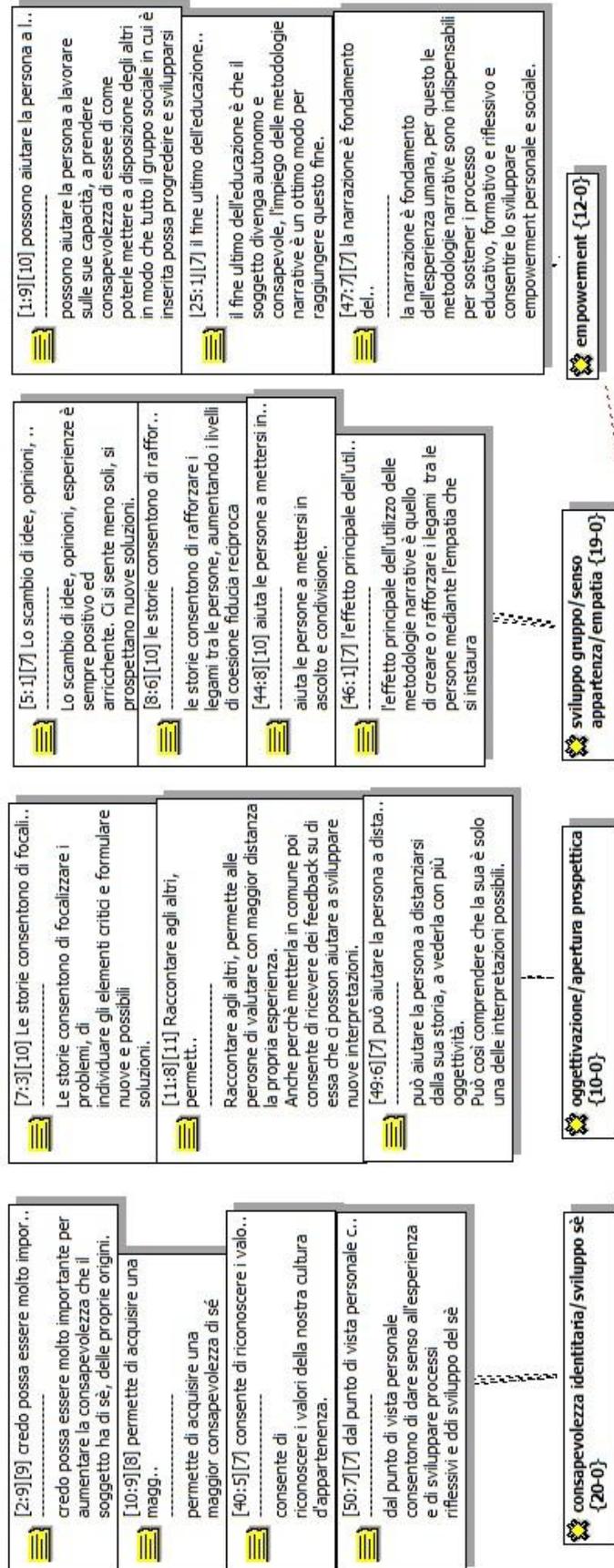
Dal punto di vista tecnico gli studenti hanno richiesto solo due esplicitazioni inerenti il salvataggio del file nel doppio formato, progetto e video, e l'incorporazione di una colonna sonora in un file audio-registrato. Tali richieste sono avvenute attraverso il forum, segno della raggiunta consapevolezza degli studenti delle proprietà del mezzo ("ciò che serve a me, potrebbe essere utile anche per il mio collega). Sono quindi stati prodotti due video-tutorial ad hoc, caricati poi in piattaforma.

#### *Il questionario a domande aperte*

Come nel caso precedente anche agli educatori sociali in formazione è stato proposto, prima e dopo l'intervento formativo, il questionario a risposte aperte. Con lo scopo di rilevare anche la loro percezione rispetto l'uso delle tecnologie e degli strumenti Web 2.0 oggi a disposizione, e rispetto l'uso delle metodologie narrative con particolare riferimento a quelle digitali.

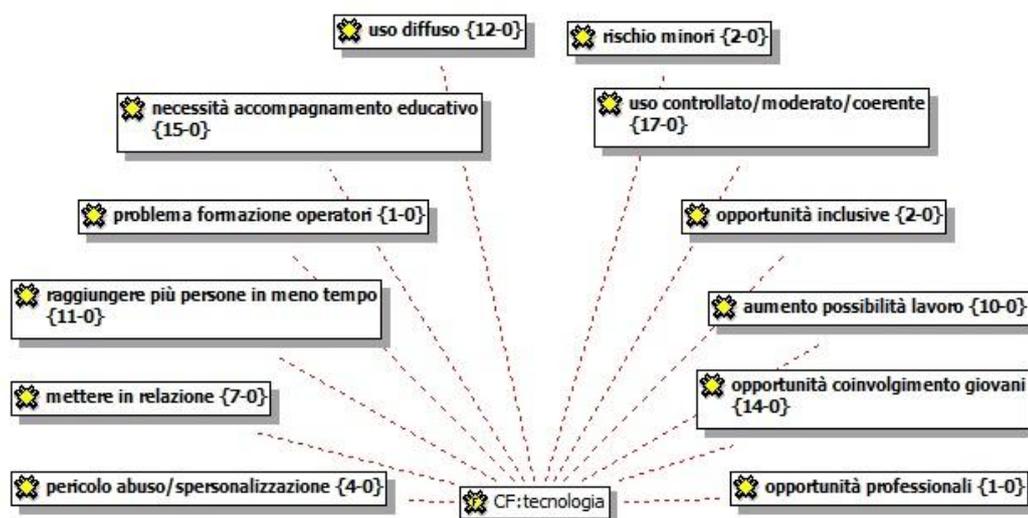
Per quanto riguarda le metodologie narrative è possibile rilevare che gli studenti, frequentanti il secondo anno universitario, non abbiano un'idea chiara e formata rispetto ai processi che possono essere attivati attraverso il loro impiego. Le risposte sembrano basarsi più sull'opinione comune che su maturate conoscenze e competenze, ad esempio infatti non vengono utilizzati termini tecnici, e specifici della professione. Elemento che invece si riscontra a seguito della formazione. Aumenta l'uso di termini ed espressioni quali: consapevolezza, sviluppo, empatia, ascolto, coesione. A titolo esemplificativo ripostiamo di seguito 4 quotations per ogni codice assegnato.





Per quanto concerne invece la seconda domanda, ossia la loro percezione rispetto l'uso delle tecnologie e degli strumenti Web 2.0 all'interno dei contesti non-formali, ciò che appare particolarmente interessante rispetto ai gruppi indagati precedentemente (coordinatori e educatori sociali in servizio) è l'accento posto dagli studenti sulla necessità che delle tecnologie usate in ambito educativo si faccia un uso controllato, moderato e soprattutto coerente con i fini e gli obiettivi del progetto che si intende realizzare.

Coerentemente con gli altri gruppi, anche gli studenti sostengono che essi siano particolarmente diffusi e per questo possano rappresentare una fonte di attrazione per i giovani. Probabilmente perchè senza esperienza non riescono invece a visualizzare l'altro tema, tanto caro ai coordinatori, inerente la necessità di tutelare operatore e utente durante questi scambi comunicativi/relazionali mediati dalle nuove tecnologie.



#### *Lo strumento di auto-valutazione e valutazione*

Un aspetto inizialmente sottovalutato durante la fase di progettazione del primo intervento formativo riguarda la valutazione finale dell'artefatto digitale. A seguito della richiesta esplicitamente fatta da alcuni educatori sociale in servizio, si è quindi provveduto a compitare tale lacuna.

Dall'analisi della letteratura è emerso che siano già state sviluppate delle "rubriche" per gli insegnanti (ossia dei documenti che presentano i criteri di

valutazione rispetto ad un determinato compito assegnato, e descrivono per ognuno di questi i livelli di qualità da raggiungere)<sup>282</sup>, al fine di valutare le storie digitali prodotte dai loro studenti, come ad esempio in questa proposta da Barrett<sup>283</sup>.

| CATEGORY                                     | Excellent   | Good  | Satisfactory   | Needs Improvement   |
|--|---|---|--|---|
| <b>Point of View - Purpose</b>               | Establishes a purpose early on and maintains a clear focus throughout.  | Establishes a purpose early on and maintains focus for most of the presentation.  | There are a few lapses in focus, but the purpose is fairly clear.  | It is difficult to figure out the purpose of the presentation.                      |
| <b>Point of View - Awareness of Audience</b> | Strong awareness of audience in the design. Students can clearly explain why they felt the vocabulary, audio and graphics chosen fit the target audience. | Some awareness of audience in the design. Students can partially explain why they felt the vocabulary, audio and graphics chosen fit the target audience. | Some awareness of audience in the design. Students find it difficult to explain how the vocabulary, audio and graphics chosen fit the target audience.           | Limited awareness of the needs and interests of the target audience.                |
| <b>Dramatic Question</b>                     | Realization is dramatically different from expectation.   | Realization differs noticeably from expectation.  | Realization barely differs from the expectation.   | Realization and expectation do not differ.  |
| <b>Voice - Consistency</b>                   | Voice quality is clear and consistently audible throughout the presentation.  | Voice quality is clear and consistently audible throughout the majority (85-95%) of the presentation.   | Voice quality is clear and consistently audible through some (70-84%) of the presentation.   | Voice quality needs more attention.   |
| <b>Voice - Conversational Style</b>          | Uses a conversational style throughout.   | Uses a conversational style the majority (85-95%) of the time   | Uses a conversational style most (70-84%) of the time.   | Presentation style is primarily monologue.  |
| <b>Voice - Pacing</b>                        | The pace (rhythm and voice punctuation) fits the story line and helps the audience really "get into" the story.   | Occasionally speaks too fast or too slowly for the story line. The pacing (rhythm and voice punctuation) is relatively engaging for the audience.         | Tries to use pacing (rhythm and voice punctuation), but it is often noticeable that the pacing does not fit the story line. Audience is not consistently engaged | No attempt to match the pace of the storytelling to the story line or the audience. |

<sup>282</sup> Andrade G.H., (2005), *Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly*, in "College teaching", 53, 1, pp. 27-31.

<sup>283</sup> Barrett H. C. (2005), *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool.*, <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>, p. 4.

|                                 |   |  |  |   |
|---------------------------------|---|--|--|---|
| <b>Soundtrack - Originality</b> | All of the music is original  | Most (over half) of the music is original.   | Some of the music is original.   | None of the music is original.  |
| <b>Soundtrack - Emotion</b>     | Music stirs a rich emotional response that matches the story line well.   | Music stirs a rich emotional response that somewhat matches the story line.  | Music is ok, and not distracting, but it does not add much to the story  | Music is distracting, inappropriate, OR was not used.                             |
| <b>Images</b>                   | Images create a distinct atmosphere or tone that matches different parts of the story. The images may communicate symbolism and/or metaphors. | Images create an atmosphere or tone that matches some parts of the story. The images may communicate symbolism and/or metaphors. | An attempt was made to use images to create an atmosphere/tone but it needed more work. Image choice is logical. | Little or no attempt to use images to create an appropriate atmosphere/tone.      |
| <b>Economy</b>                  | The story is told with exactly the right amount of detail throughout. It does not seem too short nor does it seem too long.                   | The story composition is typically good, though it seems to drag somewhat OR need slightly more detail in one or two sections.   | The story seems to need more editing. It is noticeably too long or too short in more than one section.           | The story needs extensive editing. It is too long or too short to be interesting. |
| <b>Duration of Presentation</b> | Length of presentation was 4 minutes.   | Length of presentation was 3 minutes.  | Length of presentation was 2 minutes.  | Presentation was less than 2 minutes long OR more than                            |

In altre proposte a questa scheda se ne correlano altre, strutturate in maniera analoga, al fine di valutare, ad esempio il lavoro svolto dallo studente dal punto di vista della partecipazione e della cooperazione<sup>284</sup>.

Dall'analisi dei materiali trovati in letteratura non è stato possibile trovare uno strumento valutativo standardizzato in grado di contemplare ed integrare la valutazione effettuata dal produttore, con quella del fruitore, con quella di un "fruitore esperto".

Si è quindi proceduto ad elaborare uno strumento ad hoc che potesse rendere conto di questa triplice dimensione.

Lo strumento di valutazione creato risulta composto da sezioni. La prima è ad esclusivo appannaggio dell'autore dell'artefatto digitale e si concentra su due dimensioni una più prettamente tecnologia, composta da 5 domande a risposta chiusa, in cui viene chiesto all'autore di indicare il software utilizzato per il

<sup>284</sup> Teehan, K. (2006), *Digital storytelling in and out school*, e-book Lulu.com, pp.67-76.

montaggio, gli effetti speciali, la colonna sonora, immagini utilizzate), e una dimensione riguardante la sfera narrativa composta da quattro domande aperte su focus, obiettivi, target e tre parole chiave per descrivere la storia. Rappresenta quindi una scheda aggiuntiva al prodotto digitale per aiutare il fruitore nella visione.

Mentre la seconda sezione dello strumento di valutazione può essere compilata indistintamente da autore o fruitore (esperto e non) ed è composta da una serie di item a cui il valutatore deve assegnare un punteggio su scala autoancorante da 1 a 6 (1 = per niente e 6 = moltissimo).

Gli item sono raggruppati in 4 categorie: contenuto, forma, funzione e target.

Nella categoria contenuto sono stati inseriti quattro elementi:

1. Originalità della storia;
2. Significatività della storia;
3. Caratterizzazione del protagonista/personaggi;
4. Identificazione con il protagonista.

Appartengono invece alla categoria forma:

1. Durata;
2. Audio;
3. Inquadratura;
4. Ritmo della narrazione;
5. Sinergia/coerenza tra audio e video;
6. Originalità dello sviluppo narrativo;
7. Funzionalità dello sviluppo narrativo.

Appartengono alla categoria funzione:

1. Coinvolgimento emotivo;
2. Incremento conoscenze;
3. Sviluppo processi riflessivi;
4. Efficacia comunicativa.

Appartengono alla categoria target:

1. Adeguatezza dei contenuti;
2. Adeguatezza della forma;
3. Adeguatezza della finalità;

4. Appeal;
5. Grado di comprensione;
6. Grado di attenzione;

Per quanto riguarda la prima sezione le risposte quantitative (dimensione tecnica) sono state analizzate con SPSS 19<sup>285</sup> mentre per quelle qualitative (dimensione narrativa) è stata effettuata una codifica ex-post.

Per quanto concerne la seconda sezione, invece, le risposte sono state analizzate esclusivamente con il software SPSS 19 ed in particolare si è proceduto con l'individuazione delle medie, le deviazioni standard e la coerenza interna dei gruppi di elementi (Alpha di Cronbach test).

#### **Risultati analisi sezione 1 – dimensione tecnologica**

Per quanto concerne il software utilizzato risulta che il 63% abbia usato Photo Story 3 come consigliato durante l'attività formativa laboratoriale, il 30% abbia invece scelto Movie Maker (in quanto già conosciuto e utilizzato in altri insegnamenti per la creazione di progetti multimediali) e il restante 7% abbia optato per un altro software (nel caso specifico iMovie, un'applicazione creata da Apple, facente parte del pacchetto iLife, un insieme di programmi dedicati alla gestione e organizzazione di contenuti multimediali disponibile per il sistema operativo Mac OS X).

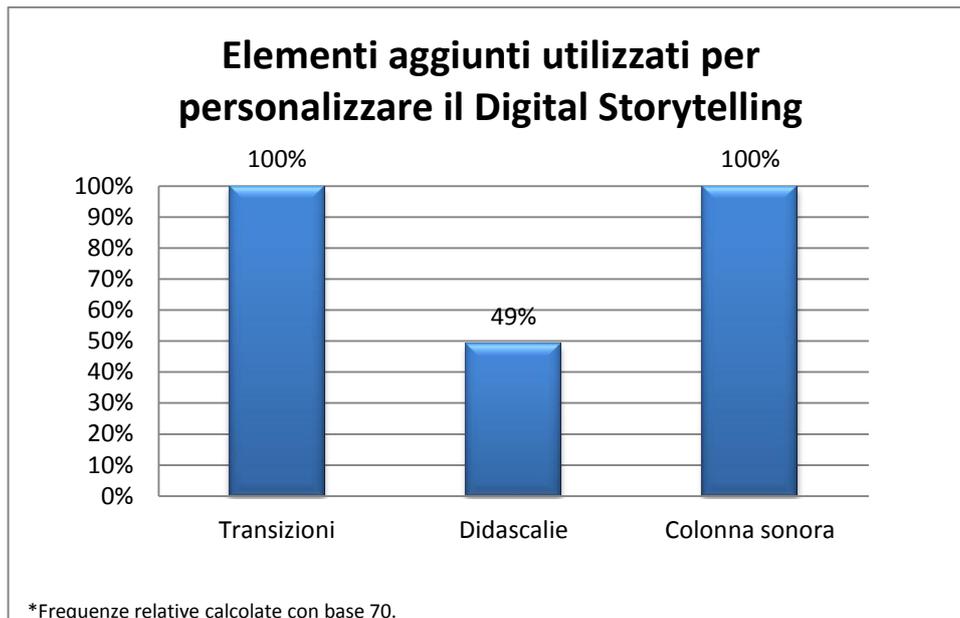
---

<sup>285</sup> SPSS è un software per PC che include varie opzioni di analisi statistica descrittiva di base (frequenza, media, moda, mediana, ecc.) e avanzata (analisi di regressione, analisi fattoriale, scaling, multidimensionale, analisi di raggruppamento, ecc.). Per ulteriori informazioni vedi <http://www.spss.it/>.



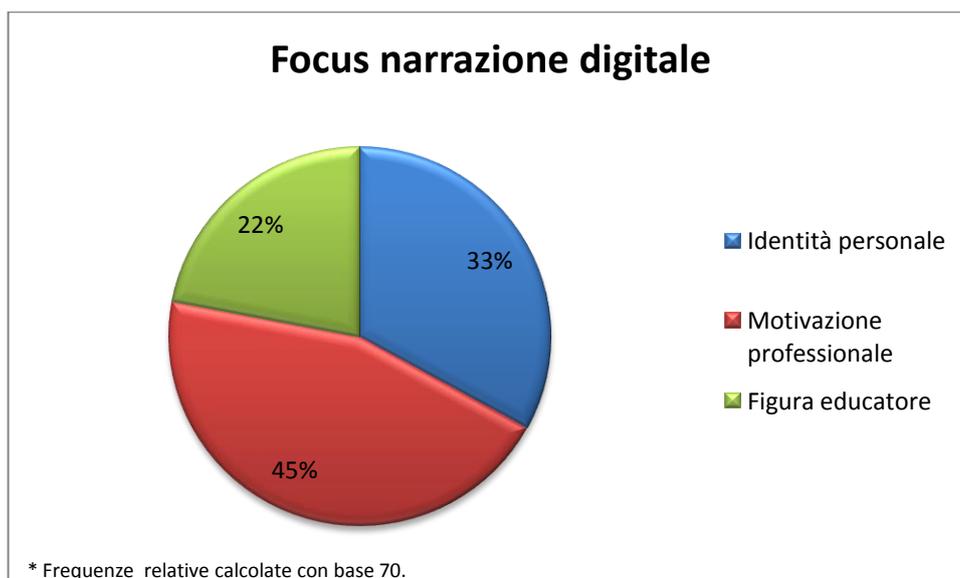
In riferimento agli effetti aggiuntivi utilizzati al fine di personalizzare la propria narrazione digitale, dalle risposte fornite risulta che, tutti abbiano ritenuto opportuno inserire degli effetti speciali di transizione e non limitarsi ad usare quelli automaticamente attribuiti dal programma, mentre solo il 49% ha inserito all'interno del video delle didascalie (brevi frasi o parole chiave). La totalità del gruppo ha inoltre valutato necessario inserire una colonna sonora adeguata che potesse accompagnare la narrazione.

Per quanto riguarda le immagini, il 17% ha inserito esclusivamente immagini personali mentre il restante 83% ha integrato con immagini reperite tramite internet. Il 61% delle quali sono di tipo metaforico.



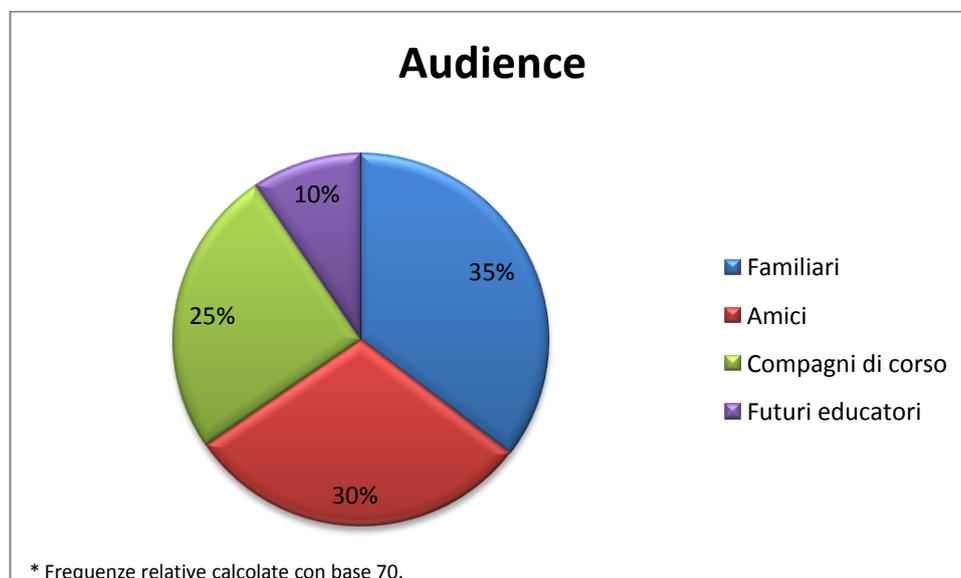
#### Risultati analisi sezione 1 – dimensione narrativa

Per quanto concerne la dimensione narrativa, nonostante il gruppo avesse scelto di sviluppare dei digital storytelling inerenti la propria scelta professionale, il 33% dichiara che il focus della storia digitale prodotta sia la propria identità, il 45% la motivazione ad intraprendere il percorso formativo, e il restante 22% la figura professionale dell'educatore.



Gli obiettivi della storia differiscono ovviamente a seconda del focus narrativo scelto, chi ha deciso di focalizzarsi maggiormente sulla propria identità, dichiara che l'obiettivo che sta alla base della narrazione digitale sia desiderio di far conoscere la propria storia personale agli altri, chi si è orientato invece sulla motivazione alla scelta professionale, dichiara che l'obiettivo principale della storia sia spiegare il perché si è deciso di intraprendere questa determinata carriera lavorativa, ed infine chi si è focalizzato maggiormente sulla figura professionale dell'educatore l'ha fatto soprattutto per presentarne le principali caratteristiche, i contesti di lavoro, le competenze fondamentali richieste.

Per quanto concerne l'audience, o meglio i destinatari ipotizzati a cui potenzialmente potrebbe rivolgersi il digital storytelling, gli educatori menzionano soprattutto familiari (86%), amici (73%), a seguire compagni di corso (61%) e altri futuri educatori (25%). Tale scelta non sembra essere per nulla casuale, probabilmente a causa del contenuto molto intimo delle storie digitali realizzate, gli studenti hanno indicato in prima istanza persone con cui hanno un alto grado di confidenza e complicità.



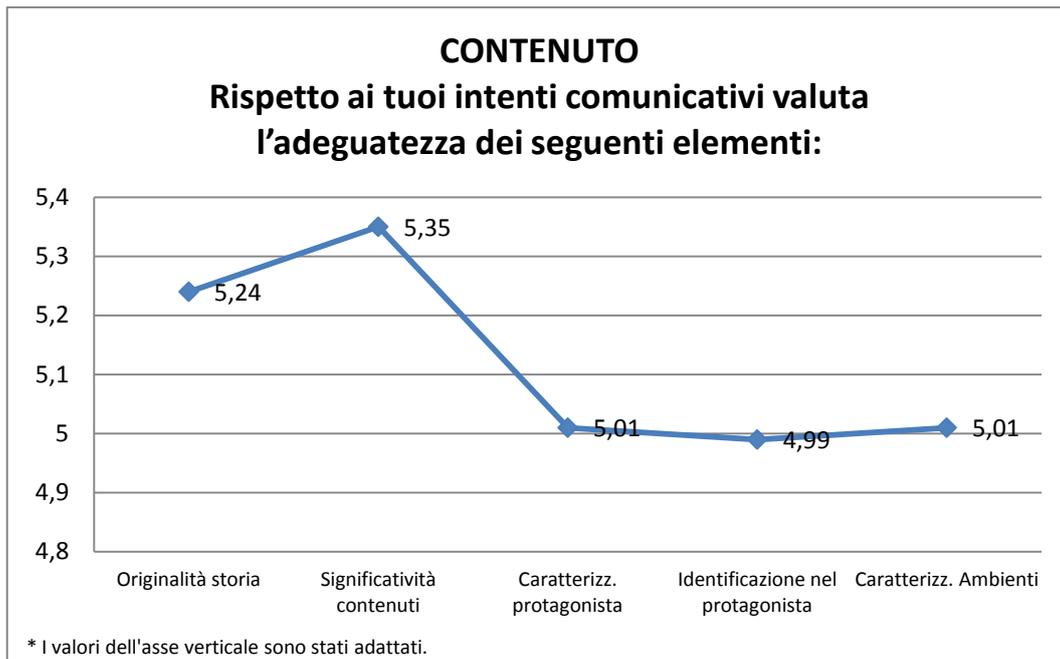
### **Risultati analisi sezione 1 – scheda valutazione autore**

Per quanto riguarda la funzione principale attribuita al Digital Storytelling, quasi tutti gli studenti (97.14%) dichiarano che la propria storia digitale fosse di tipo “emotivo e affettivo”, solo due persone hanno dato una risposta differente

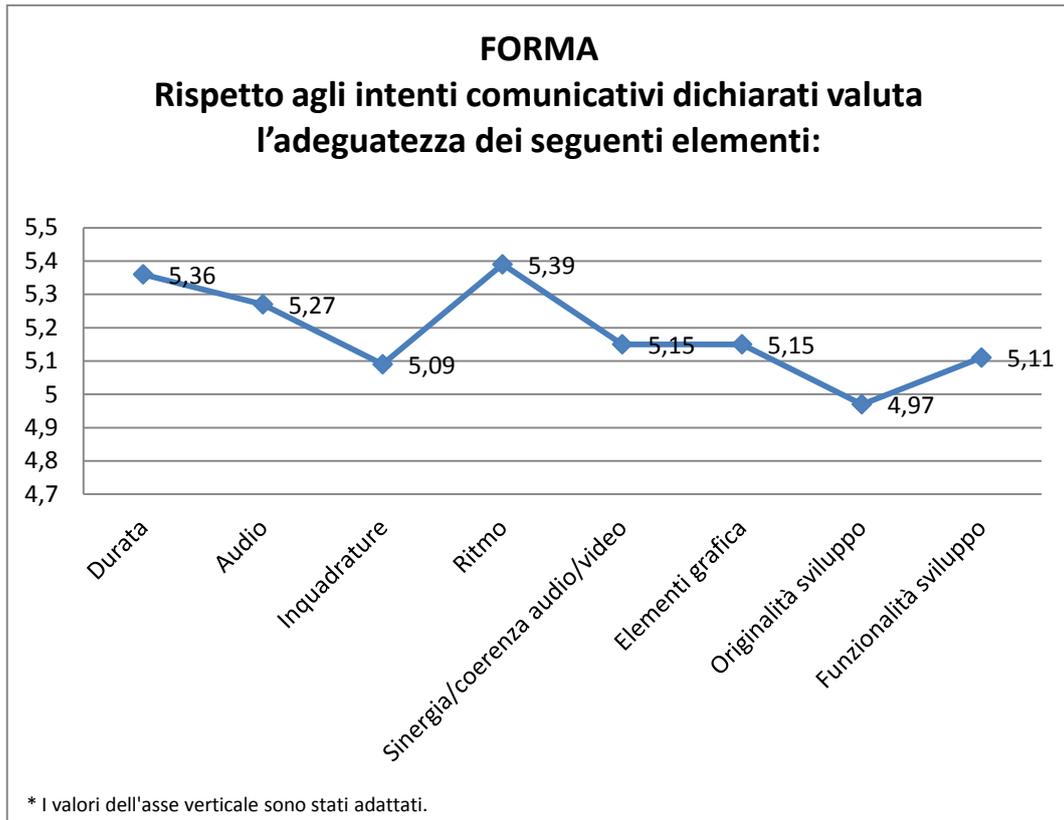
ossia “ludico-intrattenitiva” e “motivazionale”), nessuno ha attribuito al proprio digital storytelling altre funzioni come quella "cognitivo-intellettuale" o "documentativa", entrambe previste dalla scheda autovalutativa. Questo dato è comprensibile considerando che gli studenti durante il laboratorio avessero deciso, di comune accordo, di realizzare un Digital Storytelling di tipo autobiografico incentrato sulla scelta professionale.



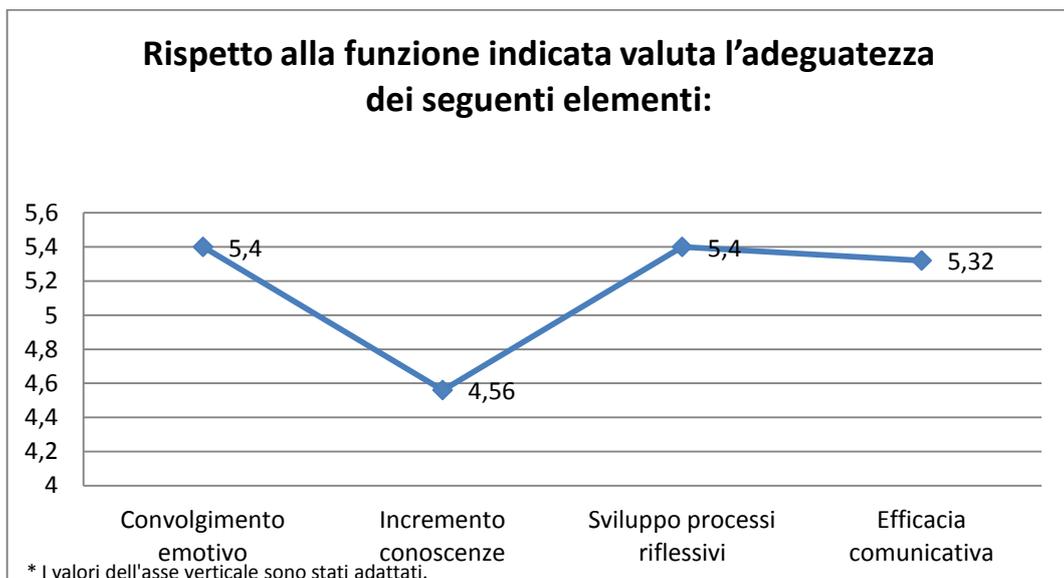
Per quanto riguarda concerne l'adeguatezza degli elementi di contenuto rispetto all'intento comunicativo del proprio artefatto è possibile notare come tutti gli elementi abbiano ottenuto un punteggio medio molto alto (la media varia 4,99-5,35) mentre la deviazione standard si attesta tra ,533 e ,694 e l'indice di coerenza interno, Alpha di Cronbach, è pari a =,745.



I punteggi medi risultano elevati anche nella successiva categoria, ossia quella relativa alla forma. In particolare ottengono un punteggio molto alto gli item: ritmo della narrazione (media = 5.39 ) e la durata (media = 5.36 ) mentre si attesta leggermente sotto la media l'originalità narrativa (4,97). La deviazione standard variava tra ,651 e ,741 mentre Alpha di Cronbach raggiunto il punteggio di ,800.

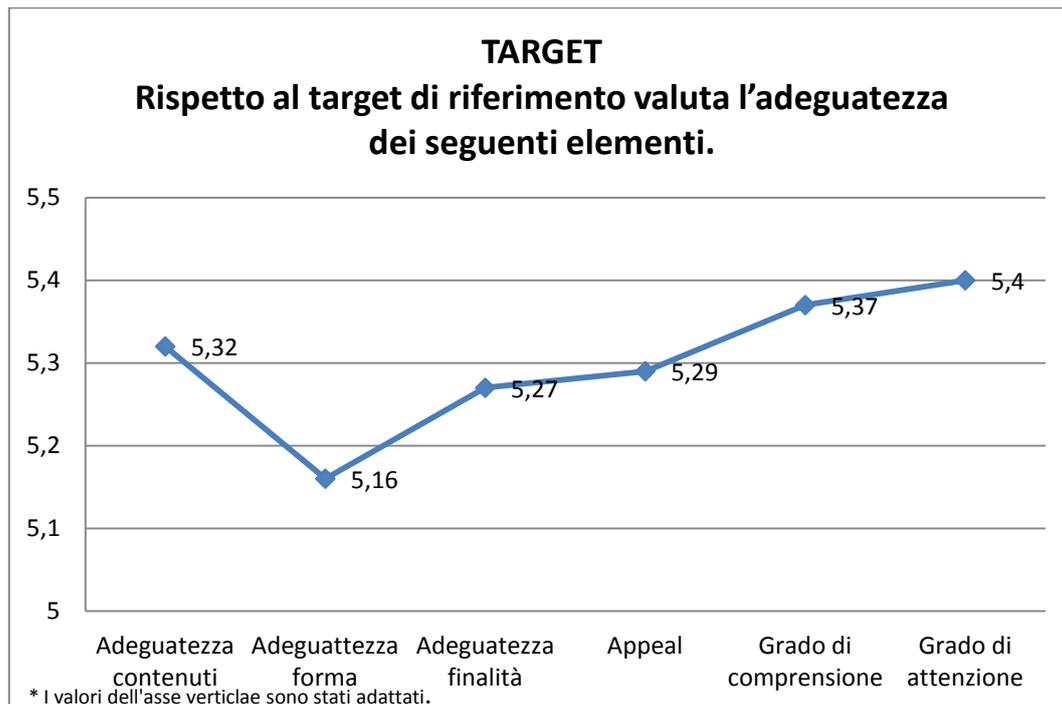


Rispetto alla funzione della comunicazione, in termini di coinvolgimento emotivo, aumento della conoscenza, sviluppo dei processi riflessivi e di comunicazione efficace, i fattori di coinvolgimento emotivo e lo sviluppo di processi riflessivi ottenuto il punteggio medio più alto. La deviazione standard registrata è tra ,569 e ,758 e Alpha di Cronbach è pari a ,609.



Anche in questo caso i valori medi superano 5 ad eccezione di un aumento delle conoscenze (4,56), che è il valore più basso fra tutti quello di registrato sul modulo in questione.

Infine, per quanto riguarda l'adeguatezza degli elementi, contenuto, la forma, lo scopo, l'appel, il livello di comprensione e di attenzione, in relazione al target i valori ottenuti restano piuttosto alto, sopra il 5 (deviazione standard da ,487-,610, Alpha di Cronbach = ,824).



Una prima interpretazione dei risultati dati gli alti punteggi medi raccolti suggeriva che i produttori del Digital Storytelling avessero una certa difficoltà a distaccarsi dal proprio prodotto e valutarlo oggettivamente, probabilmente a causa dell'investimento emotivo fatto.

Tali dati sono quindi stati messi a confronto con le valutazioni effettuate da un fruitore.

In realtà una scheda del tutto analoga a quella compilata dal produttore è stata somministrata sia ad un collega di laboratorio del fruitore (valutatore di pari grado), che ad un esperto di Digital storytelling (valutatore esperto).

Come si vedrà nei grafici a seguire, i punteggi registrano un andamento del tutto simile al precedente. Confermando quindi la tesi della non oggettività del produttore.

## CONCLUSIONI

Secondo lo schema proposto da Reeves e seguito fino a questo momento, una Ricerca-basata su progetti dovrebbe concludersi con la cosiddetta *FASE 4: ossi una Riflessione per la produzione di "principi di progettazione" e miglioramento della soluzione*. Secondo le indicazioni di questo momento particolarmente delicato, implica l'elaborazione di output sia in forma di conoscenza che di artefatti.

Ripercorrendo il percorso fino qui realizzato, le varie azione compiute, e i materiali prodotti, proponiamo le seguenti riflessioni, conviti che esse possano costituire una buona base per tutti coloro che intenderanno replicare l'esperienza.

La prima considerazione riguarda il modello formativo-laboratoriale scelto, o meglio il suo carattere *blended*. Se adeguatamente progettato infatti, in modo da integrare equilibratamente le attività realizzate in presenza e quelle a distanza, riteniamo che esso possa rappresentare un elemento chiave nella formazione degli educatori. Offrendo loro l'occasione di sperimentare le potenzialità della condivisione online e proiettarli verso la difficile, quanto proficua, costruzione di comunità di pratica professionali.

Per questo motivo nella progettazione dell'intervento formativo è necessario che il contesto online, al pari di quello in presenza, offra spazi collaborativi e di scambio, più o meno liberi.

Un seconda considerazione va fatta sicuramente su Digital storytelling. Se infatti tale tecnica racchiude in sé un potenziale riflessivo, è solo se sostenuta attraverso un processo educativo di tipo intenzionale che essa si trasforma in una vera e propria metodologia attiva.

Questo aspetto offre innumerevoli spunti di riflessione che durante una formazione con gli educatori devono necessariamente essere sviscerati. Il primo riguarda l'educatore nel suo essere, ossia il come sfruttare appieno il momento della produzione dell'artefatto digitale affinché si trasformi in un momento relazionale ed educativo di alta qualità. Esistono infatti dei momenti, come quello della costruzione dello storyboard con la sua scelta delle immagini, delle musiche che possono rivelarsi particolarmente strategici.

Il secondo riguarda invece l'artefatto, o meglio la possibilità educativa che esso offre. A ben guardare infatti esso può rappresentare una forma di contrasto ai fenomeni imperanti di uso inconsapevole o addirittura negativo della rete. La sfida che si pone è quindi quella di far scoprire la particolarità e l'umanesimo delle tecnologie, poiché il processo di produzione e di fruizione non è fine se stesso, ne tanto meno guidato da un desiderio narcisistico, di esaltazione dell'io, o caratterizzato dalla finzione, e spettacolarizzazione degli eventi e sentimenti ma consiste in un processo di costruzione e condivisione dei significati che porta il soggetto a percepirsi come un attore.

Il principio ispiratore quindi che dovrebbe guidare la progettazione di una formazione rivolta agli educatori, siano essi in formazione iniziale o continua, o agli stessi utenti dei servizi è la necessità di sviluppare la competenza digitale, non intesa come acquisizione di abilità e conoscenze tecniche, ma come esercizio del diritto di cittadinanza attiva.

### Bibliografia

- Afanasjev A.N. (1953), *Antiche fiabe russe*, tr. It., Einaudi, Torino.
- Andrade G.H., (2005), *Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly*, in “College teaching”, 53, 1, pp. 27-31.
- Angus L., McLeod J. (2010), *Molteplicità del sé ed espressione narrativa in psicoterapia*, in H. J. M. Hermans, G. Di Maggio (a cura di), op. cit., pp. 83-83-96)
- Angus L., McLeod J. (2010), *Molteplicità del sé ed espressione narrativa in psicoterapia*, in Hermans H. J. M., Di Maggio G. (a cura di), op. cit., p. 84.
- Aristotele, *Poetica*, Diego Lanza (1987), Milano, Rizzoli.
- Ascione P., Cusmai M., Quagliata A., (2012), *La narrazione a supporto dell'apprendimento Pratiche di Digital Storytelling*, in “Osservatorio Isfol”, 3/, online <http://www.isfol.it/pubblicazioni/osservatorio-isfol/numeri-pubblicati/allegati-anno-ii-n.3-2012/ascione>
- Bakhtin M. M., Emerson C. (1973), *Problems of Dostoevsky's poetics*, Vol. 8, Ann Arbor, MI: Ardis.
- Barrett H. (2001), ePortfolios: Digital Stories of Deep Learning, in “Work”, 1
- Barrett H. C. (2005), *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool.*, <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>, p. 4.
- Barthes R., (1982), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in R. Barthes et al., *L'analisi del racconto: le strutture della narritività nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerche di Propp*, Bompiani, Milano.
- Bartlett F.C. (1932), *Remembering*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Benson S. (2012)., *Exploring Digital Storytelling Applications in the Community*, Doctoral dissertation, Masters Thesis, University of Washington School of

- Public Health,  
<http://www.mappingvoices.org/sites/default/files/pages/SKB%20Thesis.pdf>
- Benson S., Freidus N., Rahimian A., Sadow-Hasenberg N., Schromen-Wawrin S. (2013), *Mapping Our Voices for Equality (MOVE): Stories for Healthy Change*, in “Northwest Public Health”, Spring/Summer, University of Washington School of Public Health,  
<http://www.nwpublichealth.org/archives/s2013/mapping-our-voices-for-equality-move-stories-for-healthy-change>.
- Bertetti P. (2012), *Il racconto come contenuto narrativo*, in P. Berletti, *Il racconto audiovisivo. Teorie e strumenti semiotici*, Cartman Edizioni, Torino, online  
[http://docenti.lett.unisi.it/files/132/2/1/1/racconto\\_narrativo.pdf](http://docenti.lett.unisi.it/files/132/2/1/1/racconto_narrativo.pdf)
- Bidwell N. J., Reitmaier T., Marsden G., Hansen S. (2010), *Designing with mobile digital storytelling in rural Africa*, in Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, pp. 1593-1602;
- Boase C. (2013), *Digital Storytelling for Reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*, Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire  
[http://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase\\_assessment.pdf](http://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf)
- Bolter J. D.(2002), *Lo spazio dello scrivere: Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Borland J. (2007), *A smarter web*, in “Technology Review”, p.1 online  
<http://www.technologyreview.com/Infotech/18306/>
- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Brown A. (1992), *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*, in “Journal of the Learning Sciences”, 2, 2, 141-178,

- Brown J., Bryan J., Brown T. (2005), *Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms*, in “Innovate”, 1, 3,  
[.http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.186.5118](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.186.5118)
- Brugiatelli V. (2009), *La relazione tra linguaggio ed essere in Ricoeur*, Uniserice, Trento.
- Bruner J. (1991), *The Narrative Construction of Reality*, in “Critical Inquiry”, The University of Chicago, 18.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli (1996), Milano.
- Bruner J. S. (2009), *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando Editore, Roma.
- Bruner J.(1993), *La mente a più dimensioni*, (1986), Laterza, Roma-Bari.
- Bryan A.; Levine A. (2008), *Web 2.0 storytelling. Emergence of a new genre*, in “EDUCAUSE review”, November/december
- Buckingham D. (2002), *Creceer en la era de los medios electronico*, Morata, Madrid.
- Bull G., Kajder S. (2004), *Digital Storytelling in the Language Arts Classroom*, in “Learning & Leading with Technology”, 32 , 4, pp. 48-9.
- Burcu S. (2012), *Enhancing Women's Participation in Turkey through Digital Storytelling*, in “Cultural Science” , 5, 2, pp. 28-46 online <http://cultural-science.org/journal/index.php/culturalscience/article/view/57/141>
- Burgess J. (2006), *Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling*, in “Continuum: Journal of Media & Cultural Studies”, 20,2, pp. 201-214.
- Burgess J. (2006), *Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling*, in “Continuum: Journal of Media & Cultural Studies”, 20,2, :pp. 201-214

- Burke K. (1968), *Definition of man*, in K. Burke., *Language is a symbolic action: Essays on life, literature, and method*, University of California Press, Berkeley, pp. 3-24.
- Burmark L. (2002), *Visual literacy*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cadei L. (2001), *Prospettive di animazione in un orizzonte educativo*, in “Animazione sociale”, 2, pp.10-16.
- Cairo A.(2008), *Infografia 2.0 visualizacioin interactiva de information en Prensa*, Alamut.
- Calabrese S. (2010), *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Calabrese S., (2010), *La comunicazione narrativa. Dalla lettura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Callens J. (2012), *Digital Storytelling come strumento di mediazione a supporto della riflessione critica*, in M. De Rossi, C. Petrucco, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.
- Caltemi T. (2013), *La dieta mediatica dei nostri figli*, [http://www.moige.it/media/2013/12/Indagine-\\_La-dieta-mediatica-dei-nostri-figli-2013-versione-integrale.pdf](http://www.moige.it/media/2013/12/Indagine-_La-dieta-mediatica-dei-nostri-figli-2013-versione-integrale.pdf)
- Calvani A. (2008), *Connettivismo: nuovo paradigma o ammalante pot-pourri?*, in “Je-LKS” (Journal of e-Learning and Knowledge Society), 4, 1, febbraio, pp. 121-125.
- Calvani A.(1999), *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma.
- Calvani A.(1999), *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Carocci, Roma.
- Campbell J. (1993), *The Hero with a Thousand Faces*, Fontana Press.

- Cantelmi T., Talli M. (2012), *Condotte Tecno-Additive nell'era del Narcisismo Digitale*, in "Formazione Psichiatrica e Scienze Umane", 2-3.
- Chandler D. (2002), *Semiotics: The Basics*, Routledge, London, New York.
- Chatman S. B. (1980), *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, Cornell University Press.
- Chimir I. A., Abu-Dawwas W. A., Horney M. A. (2005), *Neisser's cycle of perception: Formal representation and practical implementation*, in "Journal of Computer Science", Special Issue, pp. 106-111 online <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Computer-Science/145780565.html>
- Chomsky N. (1956), *Three Models for the Description of Language*, IRE Transactions on Information Theory, 2, 3, pp. 113-124 online <http://www.chomsky.info/articles/195609--.pdf>
- Ciastellardi M. (2009), *Le architetture liquide. Dalle reti del pensiero al pensiero in rete*, LED Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto, Milano.
- Cicognini, E. (2009), *Mondi digitali, popolazione digitale e prospettive teoriche*, in A. Fini., E. Cicognini, (a cura di), *Web 2.0 e Social Networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, I quaderni di Form@re, 9, Erickson, Trento.
- Cirese A.M.(1966), *Dalle fiabe di V. Ja. Propp ai miti di Lévi-Strauss*, PaeseSeraLibri, [http://www.amcirese.it/Z\\_LEVISTRAUSS/1966i\\_propplevistrauss\\_Binder1.pdf](http://www.amcirese.it/Z_LEVISTRAUSS/1966i_propplevistrauss_Binder1.pdf)
- Cisotto L. (2005), *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma.
- Coleman L., Ramm J. (2010), *Researching the effects of Digital Storytelling as a brief alcohol intervention for young people delivered in non-medical settings*, in "Trust for the Study of Adolescence", U.K. online [http://alcoholresearchuk.org/downloads/finalReports/AERC\\_FinalReport\\_0059.pdf](http://alcoholresearchuk.org/downloads/finalReports/AERC_FinalReport_0059.pdf)

- Collins A. (1992), *Toward a design science of education*, in E. Scanlon, T. O'Shea (a cura di.), *New directions in educational technology*, Springer Verlag, Berlin, pp. 15-22
- Coratelli G. (2012), *Narrazione e narratività. Dalle ricerche sulle proprietà del racconto agli studi sull'articolazione del senso*, in G. Guagnano (a cura di), *Il senso raccontato. Narrazione e cognizione tra semiotica e psicologia*, Torino, Cartman, p. 7 (1-39) online [http://www.academia.edu/2404949/Narrazione\\_e\\_narrativita.\\_Dalle\\_ricerche\\_e\\_sulle\\_proprieta\\_del\\_racconto\\_agli\\_studi\\_sullarticolazione\\_del\\_senso](http://www.academia.edu/2404949/Narrazione_e_narrativita._Dalle_ricerche_e_sulle_proprieta_del_racconto_agli_studi_sullarticolazione_del_senso)
- Cornog E. (2004), *The power and the story: how the crafted presidential narrative has determined political success from George Washington to George W. Bush*, The Penguin Press, New York.
- Cox A. (2007), *Reproducing knowledge: Xerox and the story of knowledge management*, *Knowledge Management Research & Practice* 5, pp. 3–12 online [http://kplab.fei.tuke.sk/hardwiki-mz/images/3/35/Reproducing\\_knowledge\\_Xerox\\_and\\_the\\_story\\_of\\_KM.pdf](http://kplab.fei.tuke.sk/hardwiki-mz/images/3/35/Reproducing_knowledge_Xerox_and_the_story_of_KM.pdf)
- Dammacco F., Pattono A. (2002), *Autobiografia e pensiero narrativo. L'empowerment del paziente diabetico*, Roche Diagnostics, Milano, [http://www.modusonline.it/files/038\\_autobiografia\\_e\\_pensiero\\_.pdf](http://www.modusonline.it/files/038_autobiografia_e_pensiero_.pdf).
- De Kerckhove D. (2000), *La pelle della cultura. Un'indagine sulla nuova realtà elettronica*, Costa & Nolan, Genova.
- De Rossi M. (2008), *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma.
- De Rossi M. (2008), *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma.
- De Rossi M., Corrado C. (2008), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 25.

- De Rossi, M. (2013), *Narrazione e nuovi orizzonti metodologici*, in M. De Rossi, C. Petrucco (2013), *Narrazioni digitali in prospettiva educativa e formativa*, Carocci, Roma..
- De Rossi, M., Restiglian, E. (2012), *La documentazione narrativa nei servizi per la prima infanzia*, Carocci, Roma.
- Dede C. (2005), *Why design-based research is both important and difficult*, in *Educational Technology*, n. 1, p. 6.
- Del Zotto M. (1988), *Testimoni qualificati in sociologia*, in A. Marrani (a cura di) (1988), *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle Scienze Sociali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 132-144
- Delbello R. (2011), *Tradizione e nuovi media nell'Instructional Digital Storytelling*, in "Rivista di Scienze Sociali", 2, <http://www.rivistadisciencesociali.it/instructional-digital-storytelling>
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Design-Based Research Collective. (2003), *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*, in *Educational Researcher*, 32, 1, pp. 5-8.
- Dettori G., Morselli F. (2007), *Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa*, in "TD - Tecnologie Didattiche", 42, 3, pp. 25-31
- Diaz Noci J. (2003), *La scrittura ipertestuale*, Seminario intensivo disciplinare della comunicazione e tecnologia multimediale, Facoltà di Scienze Sociali e della comunicazione, Università del Paese Basco, pp. 10-14
- Dilthey W. (1949), *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), Paravia, Torino.
- Dilthey, W. (1949), *Introduzione alle scienze dello spirito*, Paravia (1883), Torino.

- DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C., Shafer S. (2004), *Digital inequality: From unequal access to differentiated use*, in K. Neckerman (a cura di), *Social inequality*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 355-400.
- Eco U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano.
- Fabbri M. (1996), *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*, CLEUB, Bologna.
- Falcinelli F. (2012), *I giovani e i media*, in "Education Sciences & Society", 3, 1 pp. 74-85 [http://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/viewFile/429/269](http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/429/269)
- Fasulo, Pontecorvo C. (1997), *Il bisogno di raccontare. Analisi di narrazioni nel contesto familiare*, in A. Smorti (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, pp. 180-214.
- Fisher W. (1987), *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*, University of South Carolina Press, Columbia.
- Fisher W. (2003), *Narration as a human communication paradigm: the case of public moral argument*, in "Communication Monographs", EBSCO Publishing, pp. 1-22.
- Floris F. (1996), *L'animazione a scuola. Accoglienza, apprendimento, comunicazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Garcia de Torres E., Pou Amerigo M. J. (2003), *Características de la comunicación digital*, in J. Diaz Noci; R. Salaverría (a cura di), *Manual de redacción ciberperiodística*, Ariel, Barcellona, p. 49.
- Garcia de Torres E.; Pou Amerigo M. J. (2003), *Características de la comunicación digital*, in: J. Diaz Noci; R., Salaverría (a cura di), *Manual redacción ciberperiodística*, Ariel, Barcelona.
- Gee J. P. (2013), *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, Routledge, London, p. 57.
- Gee J.P. (2004), *An Introduction to Discourse Analysis*, Routledge, London.

- Genette G. (1972), *Discours du récit*, tr. It., *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi (1976), Torino.
- Georgakopoulou A., Goutsos D. (2004), *Discourse Analysis*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Gibbons S. (2007), *Redefining the roles of information professionals in higher education to engage the net generation*, Paper presented at EDUCAUSE, Australasia, online  
[www.caudit.edu.au/educauseaustralasia07/authors\\_papers/Gibbons2.pdf](http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia07/authors_papers/Gibbons2.pdf).
- Gibson J. J. (1966), *The senses considered as perceptual systems*, Houghton Mifflin, Oxford.
- Gillet J. C. (2000), *Formation à l'animation. Agir et savoir*, L'Harmattan, Paris.
- Giulio Lughì (2001), *Parole on line. Dall'ipertesto all'editoria multimediale*, Angelo Guerrini e associati, Milano
- Goffman E. (1969), *The Presentation of Self in Everyday Life*, trad. it., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna
- Goffman E. (1974), *Frame analysis: An essay on the organization of experience*, Harvard University Press, Harvard.
- Goffman, E. (1981), *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- Gouguelin P. (1996), *La formazione/animazione. Strategie, tecniche, modelli*, Isedi-Petrini Torino.
- Grassi, C. (2002), *Sociologia della comunicazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Gregori Signes C. (2008), *PRACTICAL USES OF DIGITAL STORYTELLING*, in Proceedings of the International Technology, Education and Development Conference—INTED2007.
- Greimas A. J. (1974), *Del senso*, Bompiani, Milano.

- Greimas A. J. (1983), *Du sens II*, Paris, Seuil.
- Greimas A.J., Courtés J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, trad. it. con integrazioni, *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, Bruno Mondadori (2007), Milano.
- Hardy B. (1968), *Towards a Poetics of Fiction. An Approach Through Narrative*, "Novel", 2, 1, pp. 5-14.
- Hardy P. (2007), *An investigation into the application of the Patient Voices digital stories in healthcare education: quality of learning, policy impact and practice-based value*, Unpublished dissertation submitted for MSc in Lifelong Learning. University of Ulster, Faculty of Social Science, School of Education, Ulster.
- Havelock E. (1987), *La Musa impara a scrivere*, Laterza, Bari.
- Havelock E. A. (1983), *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Laterza, Roma-Bari.
- Hazel P. (2007), *Narrative: An Introduction*, Blog, online,  
[http://www.paulhazel.com/blog/Introduction\\_To\\_Narrative.pdf](http://www.paulhazel.com/blog/Introduction_To_Narrative.pdf)
- Hazel Paul., (2007), *Narrative: An Introduction*, Blog, entry posted April, 5.
- Hearn G., Tacchi J. Foth M., Lennie J. (2009), *Creative Engagement Through Local Content Creation. Action Research and New Media*, Creskill NJ, Hampton Press, p. 157.
- Helsper E. J., Eynon R. (2010), *Digital natives: where is the evidence?*, in "Educational Research Journal", 36(3), June 2010, pp. 503–520  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01411920902989227>
- Herman D. (1996), *A review of Charlotte Linde, Life Stories: The Creation of Coherence*, Style pp. 175-79.
- Herman D. (a cura di) (2003), *Narrative Theory and Cognitive Sciences*, CSLI Publications, Stanford.

- Herman D.(2009), Il racconto come strumento di pensiero, in Calabrese S. (a cura di), *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, Archetipolibri, Bologna, p.27.
- Hermans H. J. M., Dimaggio G., *Il Sé dialogico: Fra scambio e dominanza*, in Hermans H.J.M., Di Maggio G. (a cura di), op. cit., pp. 19-35.
- Hermans H.J.M., Di Maggio G. (a cura di), *Il Sé dialogico in psicoterapia*, Firera & Liuzzo Publishing, Roma, p. 7 online  
[http://www.educazione.it/public/Se%20dialogico\\_4.pdf#page=83](http://www.educazione.it/public/Se%20dialogico_4.pdf#page=83)
- Hillsdale NJ. e Lewis M.D. (2002), *The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self*, in “Theory and Psychology”, 12, pp. 175–190.
- Hull G. A., Katz M. L. (2006), *Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling*, in “Research in the Teaching of English”, pp. 43-81.
- Hyman I et. all (2012), *Remembering the Father of Cognitive Psychology*, in “Observer”, 25, .5 May/June,  
<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2012/may-june-12/remembering-the-father-of-cognitive-psychology.html>
- Ito M. et al. (2008), *Foreword*, in “The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning”, MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press, Cambridge, vii–ix.
- Jacobelli G. P. (2003), *Scomunicare*, Meltemi, Roma
- James W. (1890), *The Principles of Psychology*, Vol. 1., Macmillan, London.
- Jedlosky P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Jenkins H. (2009), *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*, Paidós, Barcelona.

- Jenkins H. (2010), *Entrevista a Henry Jenkins. Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones*, in “Cuadernos de pedagogía”, 398 febrero.
- Jenkins H.; Deuze M. (2008), *Editorial*, in “Convergence Culture”; 14; 5, p. 5.
- Jenkins H. (2006), *Convergence culture: where old and new media collide*, New York University Press, New York.
- Jonassen D. H., Hernandez-Serrano J. (2002), *Case-Based Reasoning and Instructional Design: Using Stories to Support Problem Solving*, in “Educational Technology Research and Development”, 50, 2, pp 65-77  
online  
[http://download.springer.com/static/pdf/505/art%253A10.1007%252FBF02504994.pdf?auth66=1382112622\\_bb061f196d9395718e172a3c5323acf9&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/505/art%253A10.1007%252FBF02504994.pdf?auth66=1382112622_bb061f196d9395718e172a3c5323acf9&ext=.pdf)
- Kanizsa S. (2000), *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori Milano, pp.35-81.
- Kerr B. (2007), *A Challenge to Connectivism*, Transcript of Keynote Speech, Online, Connectivism Conference. University of Manitob.
- Kress G. (2003), *Literacy in the new media age*, Routledge, New York.
- Labov W. (1999), *The Transformation of Experience in Narrative*, in A. Joworski, A., Coupland N. (a cura di), *The Discourse Reader*, Routledge, London.
- Labov W., Waletzky J. (1967), *Narrative analysis: oral versions of personal experience*, in *Essays on the verbal and visual arts*. Proceedings of the 1966 annual Spring meeting of the American ethnological society, American Ethnological Society, Seattle - London, , pp. 12-44, online  
<http://www.clarku.edu/~mbamberg/labovwaletzky.htm>
- Labov W., Waletzky J. (1997), *Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience*, in: “Journal of Narrative and Life History”, 7, 1-4, pp. 3-38.

- Lambert J. (2000), *A conversation with Dana Acthley. Part One – subject How We Met*, online <http://www.nextexit.com/dap/conv1.html>
- Lambert J. (2010), *Digital Storytelling Cookbook*, Diner Press, Berkeley.
- Landow, G. P. (1997), *Hypertext 2.0: the convergence of contemporary critical theory and technology*, Baltimore; The Johns Hopkins University Press, London.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York.
- Leone S. (2009), *Erving Goffman. Formazione e percorsi di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 53.
- Livorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- Lévy P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, p. 34.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali*, Saggi di dinamica di gruppo, FrancoAngeli, Milano.
- Linde C. (1993), *Life Stories: The Creation of Coherence*, Oxford University Press, New York.
- Livngstone S. (2002), *Young people and new media*, Sage, London.
- Lohmann N. (2010), *Digital Storytelling for Youth Around The World (DUSTY)*, 4th International Conference on Digital Storytelling, p.3  
<http://lillehammer2011.files.wordpress.com/2010/10/lohmann-n-csl.pdf>
- Lord A. B. (2005), *Il cantore di storie*, Argo, Lecce.
- Louchart S., Aylett R. (2004), *Narrative theory and emergent interactive narrative*, in “International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning”, 14, 6, pp.506–518.

- Maddin E. (2012), *Using TPCCK with Digital Storytelling to Investigate Contemporary Issues in Educational Technology*, in “Journal of Instructional Pedagogies”, 7 - February, <http://www.aabri.com/manuscripts/11970.pdf>
- Manetti G. (2008), *Genette e gli altri: l'enunciazione negli studi di narratologia*, in G. Manetti, *L'enunciazione. Dalla svolta comunicativa ai nuovi media*, Mondadori Università, Milano.
- Manguel A. (1997), *Una storia della lettura*, Mondadori, Milano.
- Maragliano R, Martini O., Penge S. (1999), *I media e la Formazione*, Carocci, Roma.
- Marcato P., Del Guasta G., Bernacchia M. (2007), *Gioco e dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*, La Meridiana, Bari.
- Mayer R. E. (2001), *Multimedia learning*, Cambridge University Press, New York, p. 5
- McDrury J., Alterio M.(2003), *Learning through Storytelling in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Meadows D. (2003), *Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media*, in “Visual Communication”, 2, 2, pp. 189-93.
- Meadows D. (2008), *A Guide to Digital Storytelling*, BBC Capture Wales, <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigitalstorytelling-bbc.pdf>
- Meadows D. (2008), *A Guide to Digital Storytelling*, BBC Capture Wales, <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigitalstorytelling-bbc.pdf>
- Militello M., Guajardo F. (2013), VIRTUALLY SPEAKING: How digital storytelling can facilitate organizational learning, in “Journal of Community

- Positive Practices”, 13, 2, pp. 80-91,  
<http://www.jppc.ro/reviste/JCPP%20Nr.%202%202013/articole/art07.pdf>
- Molli G. (2009), *Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricoeur*, in "Pedagogia e Vita", 5-6, settembre-dicembre, pp. 83-98.
- Morgese F. (2012), *Media Literacy e digital storytelling nel contesto europeo dell'istruzione*, in L. Dibattista., F. Morgese F., *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*, Armando Editore, pp.39-68).
- Neisser U. (1981), *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna.
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Milano.
- Orr J. (1996), *Talking About Machines: an Ethnography of a Modern Job*, New York: Cornell University Press, p. 2
- Palumbo, M., Garbarino E. (2006), *Ricerca Sociale: metodo e tecniche*, Franco Angeli, Milano.
- Pellerey M. (2005), *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, in "Orientamenti Pedagogici", 52, 5, settembre-ottobre, (pp. 721-737), p. 728
- Piaget J. (1967), *Biologia e conoscenza*, tr. It. Einaudi (1983), Torino.
- Platone, *Repubblica*, 373 c; Laterza (2005),, Roma–Bari.
- Pløen Verhagen Van B. (2006). *Connectivism: a new learning theory?* Online  
<http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>,
- Podkalicka A., Campbell C. (2010), *Understanding digital storytelling: individual 'voice' and community-building in youth media programs*, in "International Journal of media, technology and life learning", [6, 2, .](#),  
<http://www.seminar.net/index.php/home/75-current-issue/150-understanding-digital-storytelling-individual-voice-and-community-building-in-youth-media-programs>.

- Polkinghorne D. (1988), *Narrative knowing and the human sciences*, University of New York Press, Albany.
- Postman N. (1993), *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Pozzato M. P (2001), *Semiotica del testo*, Carocci, Roma 2001, p. 51.
- Prensky M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*. Part 1, in "On the Horizon", 9(5), 1–6.
- Prensky M. (2013), *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento.
- Propp, V. (1928), *Morfologia della fiaba*, GiulioEinaudi Editore, Torino, 1966.
- Puentedura R. (2008), *Digital Storytelling: An Alternative Instructional Approach*, in R. S. Smith "2008 NMC Summer Conference Proceedings", The New Media Consortium, pp.2-7.
- Rainie L. (2006), *Life online: teens and technology and the world to come*, <http://www.pewInternet.org/ppt/Teens%20and%20technology.pdf>,
- Rankin J. (2002), *What is Narrative? Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches*, *Concrescence: The Australasian Journal of Process Thought*, Vol.3
- Rauterberg M. (1997), *Activity and Perception: an Action Theoretical Approach*, *Proceedings of the International Conference "Problems of Action and Observation"—PAO '97, Amsterdam, April 1-4.*
- Reeves T.C. (2006), *Design research from a technology perspective*, in J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen (a cura di.), *Educational design research*, Routledge, London, pp. 52-66
- Ricoeur P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, trad. it., *Dal testo all'azione. Saggio di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989.

- Ricoeur P. (1991), L'identité narrative, in "Revue des sciences humaines", LXXXXV, 221, janvier-mars, pp. 35-47.
- Ricoeur P.(1990), *Mimesis, Référence et refiguration dans Temps et récit*, trad. it. in P. Ricoeur (1994), *Filosofia e linguaggio*, Guerini, Milano.
- Ricoeur P.(1995), *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*, trad. it. Jaca Book (1998), Milano.
- Ricoeur, P. (1986), *Tempo e racconto*, volume 1, Jaca, Book, Milano.
- <sup>1</sup>Ricoeur, P. (1988), *Il tempo raccontato. Tempo e racconto*, volume 3, Jaca Book, Milano.
- Robin B. R. (2008), *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*, in "Theory into practice", 47, 3, pp. 220-228.
- Robin B.R., McNeil S.G. (2012) *What educators should know about teaching digital storytelling*. In "Digital Education Review", 22, pp. 37-51.
- Roush W. (2006), *Yahoo's Web 2.0 overhaul*, in "Technology Review", p. 1, online <http://www.technologyreview.com/Infotech/16883/>
- Rowland R. (2009), *The narrative perspective*, in J. A Kuypers, *Rhetorical criticism: perspectives in action*, Lexington Books, Lanham.
- Salazar J. F. (2010), *Digital stories and emerging citizens' media practices by migrant youth in Western Sydney*, in "3CMedia Journal of Citizen's, Community and Third Sector Media", Community Broadcasting Foundation, Brisbane.
- Sarbin T.R. (1986), *The narrative as a root metaphor for psychology*, in T.R. Sarbin (a cura di), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, Praeger, New York, pp. 3-21.
- Sawhney N. (2009), *Voices beyond walls: the role of digital storytelling for empowering marginalized youth in refugee camps*, in Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children, pp. 302-305.

- Schön D.A. (1993), *The reflective practitioner—How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Schön D.A.,(2006), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano
- Schore A.N. (1994), *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development*, Lawrence Erlbaum Associates,
- Siemens G. (2008), *Learning and knowing in networks. Changing roles for educators and designers*, Paper 105, University of Georgia IT Forum.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Standen M. (2008), *Telling Their Tales, At Last: Urban Youth Use Technology to Express Themselves, Surprising ways to bridge the digital divide*, Edutopia, <http://www.edutopia.org/digital-underground-storytelling-youth-technology>
- Tabucchi A. (1995), *Dove va il romanzo?*, Il libro che non c'è, Roma.
- Taylor D.(1999), *Le storie ci prendono per mano*, Frassinelli, Piacenza.
- Teehan,K. (2006), *Digital storytelling in and out school*, e-book Lulu.com, pp.67-76.
- Thorburn D., Jenkins H. (2003), *Rethinking media change. The aesthetics of transition*, MIT Press, Massachusetts.
- Tognetti G. (a cura di) (2003), *Creare esperienze insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido*, Junior, Bergamo.
- Traini S. (2006), *Le due vie della semiotica*, Bompiani, Milano.
- Tremblay M.A. (1983), *The Key Informat Technique: a Non Ethnographic Application*, in R. G. Burgess., *Field Research: a Source and a field Manual*, Allen and Unwin, London
- Tucker G. (2006), *First person singular: The power of digital storytelling*, in “Screen Education”, 42, pp. 54–58.

- Valerii M., Marcelli S., Conti Nibali M., Lapenna L., Zaccardi E. e Altieri, M.. (2013), *Undicesimo Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione digitale della specie*, Censis
- Wang F., Hannafin, M. J. (2005), *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, in "Educational Technology Research and Development", 53, 4,, pp. 5-23-
- Weight J. (2006). *I, Apparatus, You: A Technosocial Introduction to Creative Practice*, in "Convergence", 12; p. 413, online  
<http://con.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/4/413>, pp. 413-415
- Yuksel P., Robin B., McNeil S. (2011), *Educational uses of digital storytelling all around the world*, in "Society for Information Technology & Teacher Education International Conference",1, pp. 1264-1271.
- Zucchermaglio C. (2003), *Gruppi e interazione sociale*, in G. Mantovani (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze

### TRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE - PRODUTTORE

TITOLO DST:

AUTORE:

| DIMENSIONE TECNOLOGICA   |         |
|--|---------|
|  | PERCHÈ? |
| <p>Che software hai utilizzato per effettuare il montaggio?</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Photostory</li><li><input type="checkbox"/> Movie Maker</li><li><input type="checkbox"/> Videoporama</li><li><input type="checkbox"/> Altro (specificare)</li></ul> |         |
| <p>Hai inserito qualche effetto particolare?</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Transizione</li><li><input type="checkbox"/> Animazione</li><li><input type="checkbox"/> Didascalia</li></ul>  |         |
| <p>Hai inserito una colonna sonora?</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Sì</li><li><input type="checkbox"/> No</li></ul>  |         |
| <p>Che tipo di immagini hai utilizzato?</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Personali</li><li><input type="checkbox"/> Reperate dalla Rete</li><li><input type="checkbox"/> Metaforiche</li></ul>   |         |

| <b>DIMENSIONE NARRATIVA</b>                           |             |
|---|-------------|
|   | SPIEGAZIONE |
| Qual è il focus della narrazione?                     |             |
| Cosa si vuole comunicare? (Obiettivi)                 |             |
| Qual è il target di riferimento?                      |             |
| Definisci il contenuto del DST con tre parole chiave. |             |







