

IL VALORE EDUCATIVO DEL DIGITAL STORYTELLING

THE EDUCATIONAL VALUE OF DIGITAL STORYTELLING

Sara Mittiga, Università di Verona, sara.mittiga@univr.it

SOMMARIO

Il presente articolo intende proporre un contributo per una riflessione sulla valenza educativa del digital storytelling che può diventare uno strumento prezioso per la didattica. La modalità narrativa che lo caratterizza può veicolare facilmente contenuti astratti e apparentemente complessi per gli studenti, con il vantaggio di facilitarne il coinvolgimento, attivando processi come quello dell'identificazione e favorendo un apprendimento significativo ed efficace.

Le domande alla base del presente studio riguardano sia gli apprendimenti e le competenze sostenute e promosse dal digital storytelling sia la possibilità di individuare linee guida e buone pratiche per la sua realizzazione, con riferimento anche alle ricerche attualmente in corso.

PAROLE CHIAVE

Media education, digital storytelling, narrazione digitale.

ABSTRACT

This article intends to propose a contribution on the reflection about the educational value of digital storytelling, which as the potential of becoming a very useful teaching and learning tool. Throughout the narrative discourse, digital storytelling can easily vehiculate abstract and complex contents to the students, offering advantages in terms of students' engagement and stimulating processes such as identification for a deep and meaningful learning.

The research questions of the study concern the competencies and skills enhanced by the method of digital storytelling and the opportunity to define guidelines, specific procedures and best practices for this methodology, even with reference to the state of the art of the research.

KEYWORDS

Media education, digital storytelling, digital narrative.

Autore per corrispondenza

Sara Mittiga, Università di Verona, sara.mittiga@univr.it

1 La questione narrativa

Scienziati, filosofi, poeti e artisti di tutti i tempi si sono interessati alla narrazione, alle sue potenzialità e ai possibili ambiti di applicazione. Trovare l'origine dell'interesse per la narrazione da parte dell'uomo è operazione non semplice, ma affascinante: l'esigenza di rappresentare e comunicare fin dagli albori della sua presenza sulla Terra è testimoniata dalle pitture rupestri ancora oggi visibili presso alcuni siti come Altamira e Chauvet, in Spagna e in Francia, dai miti greci arrivati intatti fino a oggi, dalle fiabe popolari tramandate in una prima fase solo oralmente e successivamente raccolte e riportate in forma scritta, dalle leggende, dalla novella popolare, dall'epica, dalla storia, dalla tragedia, dal dramma, dalla commedia, dal mimo, dalla pittura, dal cinema, dal teatro, per arrivare al romanzo, ai fumetti, ai media e ai nuovi media dei nostri giorni.

Indipendentemente da una suddivisione in buona e cattiva letteratura, la narrazione sembra internazionale, transtorica e transculturale: la vita stessa costituisce una narrazione in quanto storia (Bruner, 1988). Si tratta di un concetto trasversale all'oralità e alla scrittura, sia le civiltà alfabetiche che quelle «illetterate» ne hanno avuto forme più o meno sviluppate, la narrazione è in un certo senso connaturata all'uomo, non si ha testimonianza di civiltà che non abbiano utilizzato la narrazione, attraverso le culture, le epoche, i luoghi, essa è presente da sempre: si potrebbe dire che con il nascere della socialità e della relazione interumana, è nata la narrazione e insieme alla relazionalità stessa è l'unico elemento da sempre presente. L'invenzione della stampa nella seconda metà del Quattrocento permise l'immediata riproducibilità di testi e di immagini; nel contempo la loro diffusione a costi ragionevoli rappresentò una svolta di grandissima portata e determinò la nascita del mondo moderno (Petrucco & De Rossi, 2013).

Nei primi anni del Novecento esplose la questione narrativa: in quel momento storico l'editoria aveva già superato la propria fase artigianale ed era entrata in una fase imprenditoriale; quelle dello scrittore e del giornalista erano divenute vere e proprie professioni e venivano, per questo, retribuite; il diritto d'autore aveva ormai ottenuto il proprio riconoscimento legale. Nella seconda metà del Novecento il libro cambiò funzione: si moltiplicarono i testi scolastici e accademici, i giornalisti raccolsero in volume i propri articoli e si produsse una saggistica «alta» a tiratura limitata, destinata alle élite culturali e promossa da case editrici medio-piccole. Tale circuito si contrapponeva a quello dei romanzi ameni destinati a un pubblico medio-basso, che comprendeva una produzione di romanzi psicologici soprattutto stranieri, romanzi erotici e d'appendice.

È facile pensare a questo punto come si ponesse anche la questione della modalità di veicolare i contenuti dei testi, ormai diffusi a livello sempre più capillare e non più appannaggio di pochi; via via, nel corso del XX secolo, la questione della gestione di contenuti riproducibili in serie e la loro diffusione e commercializzazione in forme trasmissibili attraverso i media diventava sempre più complessa; nacquero nuove discipline, come l'analisi del discorso, la narra-

tologia e la semiotica (Greimas et al., 1979), che da diversi punti di vista hanno la funzione di rispondere alla questione sopra posta: come comunicare e come veicolare i contenuti.

Se oggi si può parlare di storytelling è proprio grazie a queste indagini disciplinari, tra cui vanno ricordate quelle legate ai seguenti ambiti di ricerca:

- il formalismo russo (Bakhtin, Todorov, Propp¹);
- lo strutturalismo francese (Lévi-Strauss, Barthes, Greimas);
- il neocriticismo statunitense (Chomsky, Frye, Scholes);
- la storiografia e la semiotica italiana (Segre, Eco, Avalle);

Queste diverse discipline hanno fatto da filo conduttore, attraverso gli avvenimenti storico-culturali dell'ultimo secolo, per poi arrivare a studi più recenti che riguardano da vicino la questione della narrazione, non più limitata solo a una semplice analisi del testo, ma estesa a tutte le sue funzioni e le valenze che essa può assumere in ambiti non necessariamente legati al mondo letterario, ma anche a quello politico, sociale e didattico (Salmon, 2008).

2 Pensiero logico e pensiero narrativo

La struttura comunicativa per sua natura è basata su più linguaggi e molteplici codici interpretativi; l'atto del narrare, che sostanzia la comunicazione stessa, si incardina profondamente nell'esperienza umana e si manifesta attraverso tali codici interpretativi e in molteplici forme, individuali o collettive; non solo i pensieri, ma anche le emozioni dell'umanità, se riescono a tradursi in un linguaggio comunicabile, possono trovare nella narrazione il mezzo più proficuo di espressione. Si può affermare con Bruner (1991) che ogni persona non è solo la somma delle sue esperienze o delle relazioni che instaura, ma ancor di più rappresenta la somma delle sue storie e delle cornici di contesto che si creano intorno alle storie.

La ricerca sulle potenzialità formative e culturali della narrazione è attualmente di importanza predominante negli studi più recenti dell'area pedagogica, in particolare a partire dalle elaborazioni sulle implicazioni derivate dai processi del pensiero narrativo. Il pensiero, infatti, è gestito dal soggetto umano in due differenti modalità che si compenetrano: una descrittivo-razionale, l'altra narrativa (Bruner, 1991).

Le due modalità si riferiscono a due diverse strutture cognitive: la prima è quella legata al pensiero razionale, che funziona tramite il ragionamento logico, lineare e sequenziale; la seconda modalità è quella del pensiero narrativo, che assume la funzione connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso lo

¹ In *La morfologia della fiaba* Propp (1966) ha analizzato la struttura delle fiabe, identificando degli elementi comuni e individuando uno stesso schema narrativo che prevede al suo interno personaggi (eroe, antieroe) che rivestono le stesse funzioni (creazione del conflitto, soluzione del conflitto) in relazione allo svolgimento della storia.

sviluppo di processi interpretativi della realtà: ha una modalità di funzionamento non lineare e reticolare. Il pensiero narrativo può essere concepito come una modalità cognitiva specifica attraverso cui gli individui strutturano l'esperienza e costruiscono l'interazione con il mondo sociale. La comprensione delle azioni, dei comportamenti e delle esperienze secondo la struttura del pensiero narrativo rappresenta un'operazione fondamentale che guida la mente umana a compiere processi di attribuzione di significato sviluppando il pensiero individuale in relazione a strutture collettive di senso (De Rossi, 2009).

Questo porta ad affermare non solo che l'organizzazione delle esperienze umane avviene sotto forma di racconti, ma anche che la narrazione favorisce l'acquisizione di una sensibilità culturale tale da consentire la realizzazione di processi riflessivi, formativi e trasformativi dei gruppi.

Di fatto si può sostenere che attraverso la narrazione è possibile attivare veri e propri processi di costruzione di nuove conoscenze e quindi di apprendimento: l'organizzazione dei contenuti in una narrazione ordinata li rende sicuramente maggiormente fruibili e facilmente utilizzabili dai destinatari finali. Infatti il processo di rielaborazione della conoscenza viene sostenuto dall'esigenza di dare alle azioni un principio organizzatore che connoti di significati comunicabili e condivisibili l'esperienza stessa; ciò attiverebbe nei soggetti la capacità di mettere in relazione gli stati interiori con la realtà esterna, di ricollegare il passato con il presente in un'ottica di proiezione nel futuro; la narrazione concorrerebbe così a rendere l'apprendimento effettivamente situato e distribuito.

Il pensiero narrativo può quindi essere concepito come una modalità cognitiva attraverso cui gli individui strutturano l'esperienza, costruendo l'interazione con il mondo esterno. Gli accadimenti, le azioni e i comportamenti descritti dalla narrazione vengono spiegati e compresi, quindi è possibile affermare che essa rappresenta un'operazione fondamentale che facilita la mente umana a compiere processi di *sense-making* (De Rossi, 2009).

3 Narrazione, comprensione ed emozione

Secondo gli studi di Richard Restak (2004), un neurologo che ha studiato il ruolo delle reti neuronali nei processi di apprendimento, la narrazione modificerebbe la struttura del cervello tanto quanto l'esperienza personale. Un'affermazione supportata anche dall'ipotesi che il comportamento dei cosiddetti neuroni specchio dedicati al riconoscimento delle emozioni degli altri spieghi perché le storie possano essere vissute emozionalmente e avere un senso per ciascuno di noi: proprio perché tali emozioni innescano un processo di identificazione con i personaggi che vivono determinate esperienze emotive.

La configurazione della comunicazione in termini di narrativa, prima orale, poi visuale, infine testuale, ha rappresentato un importante fattore nell'evoluzione della specie umana, un elemento trasversale sia nei processi di cognizione, sia, appunto, in quelli culturali.

Una storia ben raccontata poteva rappresentare la discriminante per la sopravvivenza del singolo e del gruppo: si pensi alla narrazione del mito o delle favole, ricca di stimoli emotivi e di riferimenti precisi e concreti (Petrucco & De Rossi, 2009).

L'elemento che ha assunto una funzione fondamentale nel processo di trasmissione di conoscenze con queste modalità è stato senz'altro l'aspetto emozionale. La memoria delle culture orali è sempre permeata di situazionalità, ma soprattutto dall'empatia e dall'emozione in quanto esse contribuiscono a rendere più facile il ricordo; Jerome Bruner (1988) avanzò addirittura l'ipotesi che la naturale tendenza umana a creare strutture narrative potesse essere geneticamente programmata nel genoma umano.

La ricezione di un testo comincia con l'identificazione della struttura sintattica del testo stesso; solo in una seconda fase i processi emotivi, identificativi e partecipativi attivati dalla fruizione del testo permettono l'attribuzione del significato (Messina, 2007).

Il lettore compie una doppia azione di riflessione/interpretazione sulla base delle categorie semantiche che rendono possibile l'eliminazione di ambiguità strutturali, in correlazione con i codici strutturali e testuali che organizzano il messaggio. La narrazione ha infatti una duplice valenza: da una parte c'è una funzione riflessiva, in relazione con l'interiorità di chi racconta e di chi fruisce la narrazione, dall'altra è evidente una funzione comunicativa e documentativa (De Rossi, 2009). Nonostante la narrazione sia un processo personale del pensiero, essa ingloba e rispecchia inevitabilmente la cultura del gruppo o della comunità in cui si esplica, divenendo così un modo universale di organizzare e dare senso all'esperienza.

Dunque l'attribuzione di significati attraverso la narrazione, pur essendo un fatto soggettivo e individuale, si esplica nell'ambito di una struttura sociale e culturale ben delineata, dove convenzionalmente sono stati stabiliti dei codici (Petrucco, 2009).

Questo aspetto è ben sottolineato dagli studi con orientamento socioculturale, il cui padre iniziatore può essere considerato Vygotskij; secondo questo orientamento la mente non è mai isolata nei processi di apprendimento, ma funziona nel mondo e con il mondo e le modalità con cui costruisce conoscenza sono influenzate dagli incontri con gli altri, dalle esperienze e dai contesti in cui ci si trova a interagire (Vygotskij, 1980).

La distinzione bruneriana precedentemente citata, tra pensiero logico-razionale e pensiero narrativo, ha chiarito come le strutture relative alla prima tipologia si esplicherebbero nell'ambito della logica; le strutture relative al pensiero narrativo troverebbero invece la massima espressione nel racconto di storie, ma non solo: data la complessità e l'ampiezza dell'azione narrativa non è possibile precludere alcun genere o forma narrativa per non limitare espressività e creatività comunicativa. Le potenzialità trasformative sono molteplici, in quanto l'approccio narrativo connota la conoscenza come un processo di reciproca appropriazione di visioni culturali, più che un prodotto di singoli saperi, conducendo

all'intreccio delle vicende personali con quelle culturali dell'umanità (Bruner, 1995). Si tratta infatti di un processo che non riguarda solo il pensiero individuale, ma che comprende anche le strutture collettive di senso, tanto che è possibile affermare che l'umanità intera abbia acquisito sin dall'antichità una particolare sensibilità per la narrazione come strumento di conoscenza.

Ciò permette di affermare non solo che l'organizzazione delle esperienze umane avviene sotto forma di storie, ma anche che l'interazione prodotta dalle storie stesse consente processi dialogici, formativi e trasformativi dei singoli e dei gruppi (Bachtin, 1988).

4 Potenziale educativo della narrazione

La premessa dei paragrafi precedenti era necessaria per mostrare come la dimensione narrativa e quella dialogica siano strettamente legate al coinvolgimento emotivo e cognitivo dei soggetti che partecipano alla comunicazione; entrambe le dimensioni implicano una serie di atteggiamenti che possono essere correlati a un'altra dimensione, quella educativa.

Se si considera l'apprendimento, in linea generale, come un processo che consente una modificazione durevole del comportamento, per effetto dell'esperienza, escludendo con questa definizione tutte le modificazioni di breve durata dovute a condizioni temporanee, episodi isolati, eventi occasionali, fatti traumatici (Mammarella, Cornoldi & Pazzaglia, 2005), è evidente l'analogia con l'atto della narrazione che a sua volta, come sottolineato, determina nei fruitori una generazione e costruzione di nuovi significati. In quest'ottica la narrazione può essere interpretata come un potente strumento di trasformazione, facendo riferimento alla concezione ecologica dell'apprendimento di Bateson (1976).

Il pensiero di Bateson delinea la complessità del funzionamento della mente in prospettiva olistica, sistemica e co-evolutiva; secondo la concezione ecologica della mente già citata, più che i contenuti, sono le relazioni e i nessi il fulcro dei processi di apprendimento e, quindi, la loro centralità riguarda anche le implicazioni educative. Bateson sottolinea inoltre l'importanza di non separare mai la ragione dalla dimensione affettivo-emotiva. Lo strumento che permette di operare la trasformazione degli stati mentali, attraverso processi di mediazione, è la comunicazione nei suoi molteplici linguaggi. Per questo motivo l'originale contributo di Bateson trova affinità con gli approcci sopra citati, quello dialogico e quello narrativo, che riconoscono nell'apprendimento e nei processi educativi e formativi il ruolo di fattori quali le emozioni e gli aspetti affettivi.

Si è visto che nell'atto della produzione e della fruizione della narrazione sono implicate varie dimensioni, tra cui quella cognitiva e quella emotiva, che rimandano inevitabilmente alle radici remote della narrazione. Tali funzioni potrebbero tradursi nell'esigenza di dare forma alle esperienze attraverso modalità di racconto e di ascolto dei racconti, che conducono a processi di costruzione di significato di conoscenza.

In questo quadro, la metodologia dello storytelling come risorsa per l'educazione e la formazione risulta estremamente valida: essa si avvale di strumenti che promuovono l'esperienza, l'osservazione della stessa e le intuizioni che ne derivano; tale metodologia può essere adattata a diversi contesti di educazione e formazione: non solo in una prospettiva di *life-long education*, ma anche negli interventi educativi rivolti ai più giovani, in età sia scolare che pre-scolare. È stato dimostrato, ad esempio, che in età infantile lo storytelling contribuisce ad accelerare il processo di alfabetizzazione (Cisotto, 2007), grazie al fatto che la contestualizzazione di tale processo nell'ambito di una narrazione facilita la costruzione di senso intorno agli oggetti dell'apprendimento; inoltre si tratta di una modalità di trasmissione di contenuti nota ai più piccoli e quindi familiare.

L'acquisizione di competenze e l'attivazione di processi cognitivi che permettano la comprensione delle regole e delle convenzioni della scrittura (in questo caso oggetto di apprendimento) avvengono più facilmente se gli studenti riescono ad attribuire senso e significato ai contenuti grazie alla narrazione.

Tutto questo è favorito dall'emersione di processi inferenziali e combinatori, come il riconoscimento dei segni e delle sequenze narrative, e di processi di identificazione e riflessione (Petrucco & De Rossi, 2009).

5 Educazione e media

Occorre fare un passo indietro nell'ambito degli studi relativi ai media per comprendere appieno le caratteristiche e l'utilità del digital storytelling. Nell'ambito dell'educazione attraverso i media è stato fatto molto dal famoso programma del maestro Manzi degli anni Sessanta *Non è mai troppo tardi*, esemplificativo della comunicazione semplice e unidirezionale tipica di quei tempi; la televisione digitale di oggi permette non solo di scegliere programmi personalizzati ma anche di avere un ruolo partecipativo.

Occorre, però, non solo essere alfabetizzati, ma anche «medialfabetizzati» (De Maurissens, 2013), termine coniato da Jenkins per indicare l'abilità di trasformarsi da semplici fruitori a creatori co-autori, con la capacità di esprimersi attraverso i molteplici linguaggi dei media.² La sovraesposizione ai messaggi mediatici e la circolazione di contenuti mediatici attraverso più media hanno portato il consumatore a un'appropriazione di tutte le informazioni veicolate diventando un esperto nell'uso delle tecnologie. Egli ha perso, infatti, il suo carattere passivo, ma si è fatto attivo e partecipativo, capace non solo di creare delle connessioni tra i differenti contenuti mediatici ma anche di riutilizzarli per costruire delle storie che diano significato alle stesse informazioni.

Queste capacità, sempre secondo Jenkins (2010), dovrebbero essere apprese nella scuola in un contesto formale e non solo in maniera informale al di fuori

² Per Martin Lister (si veda Lister et al., 2003), si parla di *prosumer*, neologismo che utilizza i due termini producer/consumer e che evidenzia il ruolo attivo del fruitore dei contenuti multimediali.

di essa, anche per evitare possibili disuguaglianze e distonie di ordine non solo tecnologico ma anche culturale.

Come riportato da Messina (2007), il campo di indagine su educazione e media non è attualmente sorretto da uno statuto epistemologico «forte» e coeso, come si rileva dalla letteratura prodotta in ambito nazionale e internazionale, in cui si riscontrano molteplici distinguo, a partire dalle denominazioni adottate per riferirsi a tale campo e toccando diversi e rilevanti aspetti, quali concezioni in merito all'educazione e ai media o alle azioni formative da essi consentite.

In ambito internazionale, nella fattispecie anglofono, l'articolazione su tale campo si rispecchia nelle denominazioni in uso, quali media literacy, media education, visual literacy, critical literacy, che rimandano tutte al concetto di «alfabetizzazione», includendo differenti forme di comunicazione visiva, audiovisiva, elettronica e digitale, che vengono studiate da prospettive diverse – cultural studies, media studies, communication, psicologia, linguistica, sociologia, retorica – e attraverso differenti metodologie di indagine (Hobbs, 2007). Anche nel nostro Paese le denominazioni adottate sono diverse: didattica dei media, didattica dell'immagine, educazione ai media, pedagogia della comunicazione (Galliani, 2002; 2007), cui in tempi recenti si è aggiunta anche quella di media education (Rivoltella, 2001).

Secondo Laura Messina (2007), l'uso dell'espressione «educazione mediale» vorrebbe tendere a conciliare le concezioni sui media e proporre un approccio maggiormente vicino a quanto è stato definito «educazione attraverso i media», contemplandoli, congiuntamente, quali dispositivi di apprendimento, quali campi del sapere e oggetti di studio, quali amplificatori delle potenzialità cognitive, comunicative, espressive, quali mediatori culturali e sociali.

Il termine «media», in tale prospettiva, va riferito, congiuntamente, agli strumenti, ai linguaggi e ai prodotti culturali o testi che strumenti e linguaggi consentono di realizzare.

Quando si parla di alfabetizzazione (*literacy*), da un punto di vista pedagogico, si fa riferimento allo sviluppo delle condizioni che permettano una piena ed egualitaria partecipazione sociale (The New London Group, 1996). Nell'era del digitale e della società dell'informazione, si rende necessario l'apprendimento di più linguaggi per poter comprendere e fruire della varietà e molteplicità di testi, forme testuali e culture diffuse con i nuovi media (Kress, 2003; The New London Group, 1996).

Il New London Group ha coniato il termine *multiliteracy* con cui si riferisce alle differenti alfabetizzazioni necessarie nell'odierna società al fine di garantire la partecipazione sociale e i diritti di cittadinanza (1996). La multiliteracy si fa necessaria in uno spazio culturale e sociale caratterizzato da una moltiplicazione di modalità di creare significati, in cui il testuale si relaziona al visuale, in cui la comunicazione si fa multimediale e globale (The New London Group, 1996).

In questo contesto diventa significativa la metodologia del digital storytelling, che, attraverso la manipolazione di più codici e formati della narrazione orale, scritta, visuale, permette l'apprendimento e lo sviluppo di competenze non solo alfabetiche ma anche compositive/espressive, tecnologiche e critiche e partecipative (Petrucco, 2009).

Si tratta delle *key competences*, individuate dalla Commissione del MIUR nel 2008, su suggerimento del Parlamento europeo, per definire le dimensioni della competenza digitale del «curricolo tecnologico»³ ottimale; le pratiche quotidiane con i social software richiedono competenze relazionali, partecipative e affettive, senza le quali le altre non trovano completa applicazione (Petrucco, 2010). Esse comprendono ad esempio la capacità di lavorare in gruppo o all'interno di comunità di pratiche con un obiettivo comune, che condividano informazioni, conoscenza e intenzionalità; si tratta di quella che viene definita da Goleman (2006) intelligenza sociale, concetto che richiama la teorie delle molteplici intelligenze di cui parla Gardner, come riportato da Messina (2007), che si può assimilare a quell'intelligenza relazionale e creativa di cui Gardner (2005) stesso parla: qualità che permette di avere un ruolo attivo nella partecipazione alle comunità e di sviluppare l'empatia necessaria a gestire le relazioni interpersonali in modo costruttivo. Il digital storytelling sembra inserirsi perfettamente in tale contesto, contribuendo all'acquisizione delle competenze relative ai linguaggi e ai codici dei nuovi media ed essendo, per sua natura, elemento di scambio e di aggregazione di comunità o di interessi; inoltre il digital storytelling si presta a essere applicato a diversi ambiti disciplinari. Non solo, ma data la sua natura multimediale e partecipativa, un digital storytelling può essere considerato come un artefatto culturale (Bereiter, 2002), che può servire per dare rilievo a eventi particolari della comunità e per stimolare anche i singoli all'azione.

L'apprendimento diventa attivo, poiché utilizza casi reali, e intenzionale, nella misura in cui i partecipanti all'intervento formativo hanno la volontà di raggiungere obiettivi motivanti (Jonassen, 2000). In questo modo anche il processo di costruzione delle competenze si fa interamente attivo – come suggerito dal concetto di cittadinanza attiva e consapevole individuato, su indicazione del Parlamento Europeo, da una Commissione del MIUR già nel 2008 –, rendendo indispensabili le capacità di produrre, valutare e conservare gli artefatti digitali (Petrucco, 2010).

6 Nuove modalità narrative. Il digital storytelling

6.1 Com'è nato il digital storytelling

Il termine digital storytelling si deve a Joe Lambert e Dana Atchley, che negli anni '90 realizzarono un sistema interattivo multimediale all'interno di una

³ Per il concetto di competenza digitale si fa riferimento alla definizione del gruppo di ricerca dell'Università di Firenze guidato da Calvani: «la competenza digitale consiste nel saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza delle responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci» (Calvani, Fini & Ranieri, 2010, p. 13).

performance teatrale dove su un largo schermo sullo sfondo venivano mostrati immagini e filmati di storie di vita (Lambert, 2009).

A partire dagli anni Novanta del XX secolo, negli USA⁴ come in Europa, questa modalità narrativa è stata utilizzata dai meccanismi dell'industria dei media, nell'ambito del marketing, del management, della comunicazione politica, per rivolgersi a consumatori e cittadini.

Il digital storytelling si è poi diffuso grazie a vari progetti, primo tra tutti quello della BBC, che nel 2001 ha ideato l'iniziativa del *Capture Wales*, tuttora in corso, che prevedeva la realizzazione di un sito web dove gli iscritti potevano pubblicare dei brevi filmati per raccontare le proprie storie; i partecipanti frequentarono, all'epoca, laboratori per apprendere tecniche di scrittura e di editing. Altri progetti simili furono avviati negli anni successivi (Salmon, 2008).

Il digital storytelling non è solo un prodotto multimediale, ma è un vero e proprio processo che assume diverse forme e che prevede la partecipazione di attori sociali nella sua realizzazione; il digital storytelling è considerato anche come metodologia didattica basata sul racconto di storie attraverso i media che stimola e potenzia le capacità espressive, comunicative e tecnologiche dei giovani, che motiva all'apprendimento in quanto si è autori, registi e produttori della propria storia. Si diventa protagonisti delle proprie storie e nella produzione di contenuti attraverso la partecipazione attiva alle pratiche culturali, di cui i digital storytelling sono il contenuto e non solo il medium.

Da quanto visto finora emerge che la nascita del digital storytelling è legata soprattutto a intenti comunitari e socializzanti: la sua funzione primaria sarebbe quella di aiutare le persone a raccontare storie tratte dalle loro vite, quindi con un'importante componente autobiografica, attraverso l'utilizzo dei media. Di fatto successivamente questa metodologia si è diffusa, diventando oggetto di sperimentazione in vari ambiti e a diversi livelli: oltre a quello comunitario e socializzante, anche nel dialogo tra generazioni diverse, nell'arte, nella didattica e in tutti i contesti di apprendimento, infine anche in ambiti professionali e aziendali (Castiglioni, 2013).

6.2 *Caratteristiche del digital storytelling*

I digital storytelling sono prodotti multimediali creati con strumenti digitali e si realizzano organizzando contenuti multimediali in un sistema coerente, retto da una struttura narrativa, in modo da ottenere un racconto costituito da molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe, ecc.). Proprio per le caratteristiche e le proprietà intrinseche un vero digital storytelling non assume mai le caratteristiche di un documentario tradizionale, ma grazie all'inclusione della componente narrativa e della dimensione emozionale, che

⁴ Esistono numerosi centri di formazione sul digital storytelling, essi stessi comunità di Digital Storytellers. Uno dei centri più accreditati a livello mondiale è il *Center for Digital Storytelling* negli Stati Uniti, diretto da Joe Lambert.

stimolano e motivano l'apprendimento, può essere considerato un genere completamente diverso: una storia narrata, non un documentario, con una funzione didattica e con la struttura di una storia in cui siano stati inseriti contenuti educativi (Petrucco & De Rossi, 2013).

Un altro aspetto che vale la pena di evidenziare è la rilevanza della dimensione della quotidianità: il digital storytelling non narra grandi storie, ma storie del quotidiano, storie di studenti, impiegati, docenti, indirizzate a studenti, impiegati, docenti: narrazioni che riguardano tutti e per questo sono coinvolgenti e spesso motivanti anche quando veicolano concetti astratti, contribuendo a rendere l'apprendimento un'esperienza piacevole e interessante. Nei *digital tales* vengono raccontati temi ricorrenti e comuni a tutti, come l'infanzia, l'adolescenza, esperienze lavorative, luoghi significativi: questa dimensione biografica permette di mettere in rilievo la componente emotiva che fa leva sull'empatia. La realizzazione pratica del digital storytelling dovrebbe essere sempre mediata attraverso il filtro della teoria e della riflessione che permetterà, in un'ottica generativa, di applicare poi la soluzione a problemi analoghi. Si tratta di un elemento da tenere sempre presente da parte degli insegnanti, che dovrebbero concepire la presentazione di problemi quanto più possibile reali e concreti, la cui soluzione interessi realmente agli studenti. La storia deve essere connotata da una forte contestualizzazione e ogni problema è inserito in una narrazione che ha senso e finalità molto chiare. Ad esempio, gli studenti possono decidere di raccontare una storia che li riguardi da vicino, dove i protagonisti siano dei loro coetanei. Anche in questo caso la contestualizzazione è importante: i processi cognitivi legati alla riformulazione delle conoscenze stimolano una comprensione più approfondita e sono più produttivi se gli argomenti politici, scientifici, sociali o storici sono rapportati al contesto di riferimento di volta in volta individuato (Petrucco, 2013).

7 Digital storytelling tra teoria e pratica

In questo paragrafo si confrontano alcuni dati rilevati dalla letteratura al fine di individuare le principali caratteristiche del digital storytelling. Un approccio interessante al tema è quello di Jason Ohler (2008), molto incentrato sull'uso educativo delle digital storytales e che pone l'accento sulla narrazione più che sulle nuove tecnologie, in quanto è una buona narrazione a fare una buona storia digitale, non viceversa.

Anche Roger Schank (2013) evidenzia l'importanza di creare una buona storia, sostenendo che le nostre conoscenze si basano sulle storie che abbiamo appreso. Lo studioso si chiede se sia possibile sia apprendere dalle storie raccontate dagli altri sia comprendere quali sono i meccanismi che ci consentono di ricordare, apprendere dalle storie che ascoltiamo, come le nuove storie si «sedimentano» sulle storie già apprese, come mantenerle in memoria, come recuperarle quando sono necessarie e come modificarle in relazione alle nuove esigenze

d'apprendimento (Schank, 2013). L'ipotesi è che noi possiamo apprendere dalle storie degli altri se queste vengono raccontate nel momento in cui siamo pronti a compararle con le nostre storie per costruire conoscenze «altre». I fattori che legano le storie all'apprendimento sono almeno due, secondo Schank: il fattore «just in time», ossia le storie raccontate in tempo reale, al «momento giusto», né in anticipo, né in ritardo rispetto alle esigenze di apprendimento; e il fattore «partecipazione»: la storia dev'essere raccontata in modo attivo e coinvolgente. Secondo Yuksel (2011), il digital storytelling sostiene un apprendimento che definisce «profondo» (*a deep learning*), ossia la possibilità e capacità di costruire e ampliare le conoscenze individuando e stabilendo connessioni tra informazioni nuove e elementi già posseduti e conosciuti.

Uno studio effettuato nell'ambito del progetto «Erasmus Plus Stories» (Bertolini, 2017) sul digital storytelling, con particolare riferimento al suo impiego nella scuola dell'infanzia, ha permesso di suddividere in tre fasi le attività di realizzazione del digital storytelling. Nell'iniziale fase di preparazione, gli insegnanti predispongono contesti e materiali e/o fanno proposte allo scopo di riattivare o costruire sia le conoscenze in ordine ai contenuti che saranno al centro delle narrazioni che le capacità di utilizzo delle tecnologie che verranno proposte per la costruzione della storia digitale.

La seconda fase riguarda invece in senso stretto l'invenzione e costruzione della narrazione. Sia dalla letteratura che dalle pratiche esaminate, emergono due possibili strade. La prima prevede l'invenzione della storia grazie e in seno al gioco di finzione. Mentre i bambini giocano al «far finta di», impersonano personaggi e interagiscono tra loro, la storia prende forma. Nella seconda, invece, i bambini inventano intenzionalmente una storia, al di fuori del gioco di finzione.

La terza fase riguarda la revisione, che consiste nell'offrire ai bambini l'occasione di riascoltare/rivedere la storia costruita per poterla modificare (Gariboldi & Catellani, 2013). Emerge dalla ricerca anche un altro aspetto rilevante: l'utilità del lavoro in piccoli gruppi (Bertolini, 2017).

8 Digital Storytelling, competenze e apprendimento

Jonassen (Jonassen, Howland & Marra, 2007) definisce come apprendimento significativo un processo che sia attivo, intenzionale, cooperativo, autentico e costruttivo: caratteristiche proprie anche della narrazione digitale. Attivo perché gli studenti e i destinatari sono spesso coinvolti attivamente nella produzione dell'artefatto digitale; intenzionale perché deve essere chiaro quali saranno le finalità e il target di riferimento; cooperativo, perché non solo permette ai fruitori di contribuire alla realizzazione del prodotto, ma anche perché la fruizione finale non è mai passiva, ma richiede un'interazione con l'artefatto stesso, permettendo di sviluppare varie abilità e di collaborare nella fase realizzativa; autentico, perché i contenuti disciplinari proposti sono affini e vicini alle esperienze di vita dei destinatari; costruttivo perché i destinatari di riferimento devono rielaborare le conoscenze.

Queste caratteristiche sono proprie anche del digital storytelling; da ciò se ne ricava che la sua fruizione può innescare processi di apprendimento significativo, con tutti gli aspetti sopra elencati. Un digital storytelling è, infatti, il risultato di un processo attivo già nella fase di progettazione, intenzionale per chi lo realizza, cooperativo perché spesso frutto della collaborazione di più soggetti, autentico perché racconta esperienze e vissuti reali e costruttivo perché vuole veicolare dei messaggi ben definiti.

Nello specifico, le modalità di utilizzo del digital storytelling per migliorare i processi di apprendimento sono varie. In particolare la presentazione agli studenti, attraverso il digital storytelling, di problemi complessi sotto forma di casi specifici reali e concreti, è una strategia didattica ben conosciuta e sperimentata, così come l'esplicazione storico-narrativa di importanti teorie, invenzioni o principi scientifici sulla base della storia e dei contesti di vita dei loro autori (contestualizzazione storico-emozionale di concetti chiave delle discipline) (De Rossi, 2009). Si acquisisce in tal modo il «sapere perché, quando, dove», che implica l'essere «capace di fare», il saper dominare le situazioni attraverso l'utilizzo di strategie adeguate di azione, che non separino il dominio cognitivo da quello emotivo (Petrucco & De Rossi, 2009).

È evidente che l'attività di inventare storie richiede e sollecita lo sviluppo di una varietà di abilità cognitive, come il selezionare informazioni e conoscenze, compararle e revisionarle, ma anche competenze linguistiche. Più in generale, essa promuove la competenza narrativa che consiste nel saper connettere e organizzare le informazioni secondo legami temporali e causali al fine di raccontare una storia (Boase, 2013). Più precisamente, Rollo (2007) sostiene che la competenza narrativa si compone di alcune abilità. La capacità di costruire una storia coerente, ossia in cui sia riconoscibile uno svolgimento, e coesa, attraverso l'uso di elementi, come per esempio le congiunzioni e gli avverbi che connettono e «tengono insieme» le parti. La capacità di prevedere e stabilire relazioni tra le informazioni sia di tipo causale che temporale e la capacità di costruire e intrecciare nella storia il piano degli eventi e il piano delle emozioni.

La letteratura evidenzia che il digital storytelling è un'utile strada per promuovere anche la media literacy (Barret, 2006; Ranieri & Bruni, 2018). Garrety (2008) e Boase (2013) sostengono che il digital storytelling promuove inoltre la creatività. Se intendiamo la creatività nell'accezione di Vygotskij (1972), essa è definita come la capacità di combinare elementi posseduti – materiali o immateriali – dando luogo alla costruzione di qualcosa di nuovo per rispondere a uno scopo. Petter (2010) si allinea a tale definizione e parla di una creatività di tutti, con la «c» minuscola, specificando che tutti sono creativi quando danno vita a qualcosa di nuovo, non di assolutamente nuovo per la comunità a cui appartengono ma nuovo per se stessi.

Poiché l'attività di creazione del digital storytelling coinvolge anche processi creativi, sembrerebbe allora che i suggerimenti didattici a sostegno della creatività possano essere presi in considerazione anche quando si intende sostenere l'invenzione di storie da parte degli studenti (Ranieri & Bruni, 2013). Creanet

(2013),⁵ un progetto europeo di ricerca triennale, propone delle linee guida che forniscono alcune indicazioni (Bertolini, 2013; Gariboldi & Catellani, 2013). Prima di tutto, viene segnalata l'importanza del ruolo dell'adulto che dovrebbe accompagnare gli studenti nelle esperienze costruendo un contesto non valutativo in cui le relazioni siano basate su accettazione ed empatia, invece che sulla competizione e sulla performance. Creanet sottolinea, inoltre, l'importanza della buona gestione del tempo: i processi creativi vengono facilitati quando gli studenti hanno la possibilità di pensare e lavorare in un tempo disteso e rilassato, in cui siano previste occasioni di riflessione, di revisione e di discussione su quanto già fatto allo scopo di apportare eventualmente modifiche a quanto svolto e di decidere come proseguire. Un ulteriore suggerimento riguarda i processi creativi: secondo Creanet sono facilitati quando l'adulto invita e sollecita gli studenti a utilizzare in modo combinato e integrato diversi linguaggi (Gariboldi & Catellani, 2013).

Ma quali altri apprendimenti e quali competenze sviluppa il digital storytelling? Volendo premettere una definizione di competenza – concetto mutuato dal mondo della formazione professionale – si riscontrano molte accezioni indicate da vari autori in questi anni ultimi anni. Una delle definizioni oggi più citate è quella di Le Boterf (1994), secondo la quale la competenza si basa sul saper mettere in moto le proprie abilità e conoscenze per arrivare a risolvere problemi in occasioni sempre diverse, svolgendo una performance sulla quale altri soggetti andranno a giudicare. Tutte le definizioni si trovano d'accordo nell'evidenziare come il concetto di competenza sottolinei l'integrazione tra conoscenze, abilità, atteggiamenti, consapevolezza e autoregolazione: una competenza è più che soltanto conoscenza e abilità. La competenza richiede la capacità di dare risposta a domande complesse, mettendo in gioco e mobilitando risorse psicologiche e sociali (inclusive di abilità e atteggiamenti) (OECD-DeSeCo, 2005).

L'attività di creazione e fruizione del digital storytelling non solo richiede, come si è visto, abilità narrative, ma facilita anche l'acquisizione di competenze metacognitive significative, come una migliore comprensione, la capacità di selezionare le fonti e un'accresciuta curiosità per l'argomento trattato, lo sviluppo del pensiero critico. In aggiunta vanno segnalati miglioramenti nella capacità di comunicare usando diversi media (abilità relative alla media literacy) e a un miglioramento delle competenze digitali, oltre che tecniche, come già dimostrato nei paragrafi precedenti. È importante invece sottolineare un altro aspetto: la creazione e la fruizione del digital storytelling favoriscono il miglioramento delle competenze partecipative⁶ ed etiche, ossia la comprensione dell'importanza del lavorare in gruppo e, a livello emotivo, la capacità di sviluppare l'empatia comprendendo le emozioni

⁵ Creanet è stata nel triennio 2010-2013 una rete cofinanziata dal programma Comenius, che aveva lo scopo di costruire un contesto europeo per la discussione, la ricerca e lo scambio di buone pratiche a sostegno della creatività nei contesti educativi prescolari.

⁶ Jenkins (2010) suggerisce una definizione di Digital Literacy intesa come vera e propria cultura partecipativa, basata su competenze creative ed etiche.

degli altri e condividendo le proprie; è favorita inoltre la capacità di rispettare le regole e le persone con cui si sta lavorando (competenza etica).

Uno studio importante sulla questione delle competenze sviluppate dal digital storytelling è stato avviato da Policultura, un'iniziativa di HOC-LAB del Politecnico di Milano per introdurre il digital storytelling nella scuola (Di Blas, 2012), coinvolgendo scuole di diverso ordine e grado.

9 Possibili percorsi di ricerca

Sarebbe auspicabile documentare sempre di più le pratiche per renderle comprensibili, accessibili e intelleggibili allo scopo di favorire il più possibile l'incontro tra la ricerca e i professionisti della formazione; riflettere criticamente su ciò che si fa in classe, valutando costantemente il proprio impatto sugli studenti, secondo le principali direttrici verso cui tende un approccio evidence-based nella scuola (Calvani, 2012) permetterebbe di stilare delle linee guida più generali e di individuare delle pratiche e raccomandazioni metodologiche per il miglioramento degli apprendimenti, ovviamente da declinare e adattare a ogni singolo contesto educativo in cui il digital storytelling debba essere realizzato e utilizzato. La letteratura riconosce in questo processo una chiara valenza formativa per il corpo docente (Vermersch, 2005). Con ciò si sottolinea la necessità di coniugare i risultati di ricerca con quel bagaglio di conoscenze, competenze professionali e capacità di giudizio di cui ciascun insegnante, e più in generale, ogni professionista della formazione è portatore. Infatti come evidenzia Vivanet,

senza le competenze individuali professionali non sarebbe possibile «adattare» le conoscenze derivanti dalla ricerca alle circostanze educative reali; e, d'altro canto, senza le evidenze empiriche sarebbe impossibile adottare approcci all'educazione realmente consapevoli ed evitare di operare scelte didattiche basate su credenze personali (Vivanet, 2013, p. 45).

Nell'ambito della formazione dei docenti, alcune criticità potrebbero essere rappresentate dai timori e dalle ritrosie nei confronti dell'utilizzo delle nuove tecnologie e dal rischio di indirizzare la formazione in un'ottica troppo tecnocentrica. Secondo Calvani (1999), occorre fin dall'inizio chiarire l'uso educativo della tecnologia, per evitare il rischio di trasformare la formazione dell'insegnante in un continuo processo di alfabetizzazione, tenuto conto della rapida evoluzione degli strumenti tecnologici.

Anche se le nuove tecnologie hanno portato a dei cambiamenti profondi in ambito educativo, i nuovi modelli formativi non escludono l'integrazione tra media tradizionali e nuovi media dipendenti dalla rete. Ghislandi (2002) parla a questo proposito di architetture di apprendimento a tecnologia mista, in cui sessioni di didattica online si possono avvicinare a momenti di apprendimento in presenza. Questo perché, come si è detto, non si può considerare la tecnologia come completamente adatta a sostituire la presenza umana: se essa può ridimensionare il ruolo dell'insegnante come fonte di informazioni, nel contempo ne

eleva il compito a guida all'apprendimento. Questo punto è fondamentale, a mio avviso, per il successo dell'utilizzo di tale strumento e dovrebbe essere chiaro fin dalla scelta iniziale di tale metodologia.

10 Conclusioni

Il digital storytelling può rappresentare un momento di apprendimento e di alfabetizzazione tecnologica, di sviluppo di capacità di sintesi e di ricerca più stimolanti e creative delle metodologie tradizionali (Petrucco & De Rossi, 2009). Per le caratteristiche che gli sono proprie, può diventare uno strumento prezioso per la didattica, non necessariamente sostitutivo di altre modalità di insegnamento, ma può rappresentare un valido supporto per agevolare gli insegnanti, ad esempio allo scopo di introdurre argomenti specifici in modo accattivante, integrandosi come strumento complementare alla didattica disciplinare, rendendo più efficace lo sforzo dei docenti e degli studenti.

La modalità di insegnamento che combina le nuove tecnologie con la narrazione può essere considerata anche un mezzo per ridisegnare la relazione tra insegnanti e studenti, che in questo modo possono trovare un canale comune di comunicazione non basato sull'interazione classica alunno-insegnante, dove gli alunni hanno un ruolo passivo rispetto all'insegnante che si pone come divulgatore dei contenuti didattici.

Un'ultima riflessione riguarda il ruolo dello storytelling nella didattica: in realtà esso è sempre stato parte della didattica, anche se in modalità inconsapevoli. La professione stessa dell'insegnante non è altro che una forma di storytelling, tanto più efficace quanto più legata al racconto di «storie» di problemi e soluzioni reali delle discipline integrate, come sostenuto anche da Abrahamson (1998) e Egan (2009). Per questo motivo il digital storytelling può essere considerato un'esperienza «trasformativa» anche per gli insegnanti che hanno in questo modo la possibilità di mettersi in gioco assumendo ruoli diversi e di sperimentare nuove modalità di insegnamento, diventando anche mediatori e interpreti dei processi sociali innescati dalle narrazioni digitali.

Bibliografia

- Abrahamson, C. (1998). Storytelling as a Pedagogical Tool in Higher education. *Education*, 118(3), 440-452.
- Bachtin, M. (1988). *L'autore e l'errore. Teoria e letteratura e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Barret, H.C. (2006). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool*. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis D. (a cura di), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Hillsdale (NY): Erlbraun.
- Bertolini, C. (2013). *Educational practice as told by the teachers. Comments and suggestions concerning the enhancement of creativity*. In A. Gariboldi & N. Catellani (a cura di), *Creativity in pre-school education* (pp. 179-199). Bologna: SERN.
- Bertolini, C. (2017). Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia. Tra teoria e pratica. *Form@re*, 17, 144-157.
- Boase, C. (2013). *Digital storytelling for reflection and engagement. A study of the uses and potential of digital storytelling*. University of Gloucestershire: Centre for Active Learning & Department of Education.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrative della «realtà»*. In M. Ammaniti & D. N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 125-140). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1995). *Costruzione del Sé e costruzione del mondo*. In O. Liverita Sempio & A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro* (pp. 125-140). Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvani, A. (1999). *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 5, 9-21.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based*. Trento: Erickson.
- Castiglioni, M. (2013). *La narrazione e la costruzione del Sé*. In C. Petrucco & M. De Rossi (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 31-40). Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2007). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Creanet Network (2013). *Providing Creative Contexts. Educational practices on creativity in European pre-school*. Bologna: SERN.
- De Maurissens, I. (2013). *La documentazione narrativa crossmediale*. In C. Petrucco & M. De Rossi (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 89-98). Roma: Carocci.
- De Rossi, M. (2009). *La struttura del discorso narrativo*. In C. Petrucco & M. De Rossi. *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni* (pp. 27-39). Roma: Carocci.
- Dettori, G., & Giannetti, T. (2006). Ambienti narrativi per l'apprendimento. *TD-Tecnologie Didattiche*, 37, 39-42.
- Di Blas, N. (2012). *Storytelling digitale a scuola. PoliCultura, un progetto su larga scala*. In M. De Rossi & C. Petrucco (a cura di), *Le narrazioni digitali*

- per l'educazione e la formazione* (pp. 165-179). Roma: Carocci.
- Egan, K. (2009). Memory, Imagination and learning: connected by the story. *Phi Delta Kappan*, 70(6), 455-459.
- Galliani, L. (2002). Pedagogia, comunicazione e didattica dei media. *Studium Educationis*, 3, 642-656.
- Galliani, L. (2007). *Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane*. In H. Gardner (1999), *Saper comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gariboldi, A., & Catellani, N. (a cura di) (2013). *Creativity in pre-school education*. Bologna: SERN.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling. An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University, Digital Repository, <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16780&context=rtd> [Accesso 01.10.2018]
- Ghislandi, P. (2002). *eLearning. Didattica e innovazione in università*. Trento: Università degli Studi di Trento.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. New York: Teachers College Press.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio.
- Jonassen, D. H. (2000). *Learning as Activity*. Paper presented at *The meaning of Learning Project, Learning Development Institute*. Presidential Session at AECT Denver, October 25-28 <http://www.learndev.org/dl/DenverJonassen.pdf> [Accesso 21.12.2017]
- Jonassen, D. H. (2009). *Costruire modelli per costruire significato con i mind-tools*. In G. Marconato (a cura di), *Le tecnologie nella didattica* (pp. 28-29). Trento: Erickson.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge/Falmer.
- Lambert, J. (2009). *Digital storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley (CA): Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling Cookbook*. San Francisco: Digital Diner Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.

- Lister, M., Kelly, K., Grant, I., & Giddings, S. (2003). *New Media. A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Mammarella, N., Cornoldi, C., & Pazzaglia, F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*. Bologna: il Mulino.
- Messina, L. (2007), *Accompagnarsi nei media*, Lecce, Pensa Multimedia.
- OECD (2005). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Paris, France: Executive Summary, <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Accesso 25.08.2018]
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Petrucco, C. (2009). Apprendere con il Digital Storytelling. *TD*, 46(1), 46-49.
- Petrucco, C. (2010). *Web 2.0 e social software: per una didattica in aperta all'informale*. In Id. (a cura di), *Didattica dei Social software e del web 2.0* (pp. 19-62). Padova: CLEUP.
- Petrucco, C. (2013). *Digital Storytelling come integrazione tra formale e informale per motivare l'apprendimento*. In C. Petrucco & M. De Rossi (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 17-64). Roma: Carocci.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (a cura di) (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Petter, G. (2010). *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*. Firenze: Giunti.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2013). Mobile storytelling and informal education in a suburban area. A qualitative study on the potential of digital narratives for young second generation immigrants. *Learning, Media, and Technology*, 38, 217-235.
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2018). Digital and media literacy in Teacher Education. Preparing undergraduate teachers through an academic program on digital storytelling. In J. Cubbage (a cura di), *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments* (pp. 90-111). Hershey, PA: IGI Global.
- Restak, R. (2004). *The new brain. How the modern age is rewiring your mind*. London: Rodale Ltd.
- Rivoltella, P. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*, Roma: Carocci.

- Salmon, C. (2008). *Storytelling, la fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
- Schank, R. C. (2013). *Metodologie narrative per la costruzione del sapere. Stories are all we know*. In C. Petrucco & M. De Rossi (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 52-59). Roma: Carocci.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social futures. *Educational review*, 66(1), 60-93.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. L'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education. Un quadro storico. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41-51.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Yuksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education. A phenomenological study of teachers' experiences*, <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12613502/index.pdf> [Accesso 25.08.2018]