



Citation: O. D'Anna (2023) Ambienti innovativi di apprendimento. Media Education e Digital Storytelling nella pratica didattica e nella formazione dei docenti in prospettiva inclusiva. *Media Education* 14(1): 103-116. doi: 10.36253/me-12651

Received: March, 2022

Accepted: January, 2023

Published: May, 2023

Copyright: © 2023 O. D'Anna. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Best Practices

Ambienti innovativi di apprendimento. Media Education e Digital Storytelling nella pratica didattica e nella formazione dei docenti in prospettiva inclusiva

Innovative Learning Environments. Media Education and Digital Storytelling in Teaching Practice and Teacher Education in Inclusive Perspective

ORIANA D'ANNA

I.C. Cinque Giornate Milano
orianadanna@gmail.com

Abstract. The following article aims to analyze four field researches related to the use of Digital Storytelling (DST) methodology in teaching practices and in the initial training of teachers an inclusive perspective. These are the studies carried out by researchers Baschiera and Banzato of Ca' Foscari University of Venice, Lazzari of the University of Bergamo, and Petrucco of the University of Padua. The results of the aforementioned researches highlight the potential of the methodology and its applicability with pupils with Special Educational Needs and the effectiveness of the method for the acquisition of digital skills in the initial training of teachers for the construction of innovative learning environments in Media Education and Special Education.

Keywords: innovative learning environments, Digital Storytelling, inclusion, pre-service teacher training, Media Education.

Riassunto. Il seguente articolo si propone di analizzare quattro ricerche svolte sul campo relative all'utilizzo della metodologia del *Digital Storytelling* (DST) nelle pratiche didattiche e nella formazione iniziale dei docenti in prospettiva inclusiva. Si tratta degli studi svolti dai ricercatori Baschiera e Banzato dell'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia, di Lazzari dell'Università di Bergamo e di Petrucco dell'Università di Padova. I risultati delle ricerche suddette evidenziano le potenzialità della metodologia e la sua applicabilità con alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e l'efficacia del metodo per l'acquisizione di competenze digitali nella formazione iniziale dei docenti per la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi nell'ambito della *Media Education* e della didattica speciale.

Parole chiave: ambienti di apprendimento innovativi, digital storytelling, inclusione, formazione iniziale docenti, media education.

INTRODUZIONE

Il seguente articolo si propone, attraverso l'analisi di alcune ricerche sul campo, di sviluppare una riflessione sulla *Media Education* (ME) e sull'utilizzo della metodologia del DST per la realizzazione di ambienti innovativi di apprendimento che possa avere ripercussioni future nel campo della progettazione e della formazione (educazione per i media) rilevando quelle leve che risultino più utili nel mettere in atto, nella pratica educativa un'educazione ai media, cioè un processo di insegnamento e di apprendimento critico e creativo ma soprattutto una didattica efficace finalizzata alla realizzazione di artefatti digitali in prospettiva inclusiva. I risultati delle quattro ricerche oggetto di indagine (Lazzari, 2015 e 2016; Petrucco et al., 2010; Banzato, 2014 e Baschiera, 2014) evidenziano come sia necessario il coinvolgimento del sistema scuola (dirigenti, insegnanti, educatori, studenti, famiglie) e la formazione dei docenti, *pre-service* e in itinere, per la realizzazione di percorsi di apprendimento digitali, inclusivi e collaborativi.

Il *Digital Storytelling* è una metodologia che affonda le proprie radici nell'antica pratica della narrazione ma che vede, grazie all'utilizzo delle *Information Communications Technology* (ICT), la costruzione di nuovi ambienti di apprendimento in prospettiva inclusiva. «*Le story tales* possono essere definite come *blended telling stories with digital technology* (Ohler, 2007). È il carattere *blended* che ne fa uno strumento didatticamente valido, perché unisce l'abilità della narrazione alle potenzialità tecnologiche» (De Maurissens, 2007). Il *Digital Storytelling* è per alcuni autori l'espressione moderna dell'antico mestiere di cantastorie. Una *digital tale* è una narrazione breve (al massimo 5 min.) che utilizza e integra diversi linguaggi: alcuni tipici della narrazione, altri della sceneggiatura.

Il *Digital Storytelling*, proprio per l'uso di linguaggi multimediali, si presta alla realizzazione di interventi educativi che in unione con i principi dell'approccio di insegnamento dell'*Universal Design of Learning* (UDL) possano corrispondere alle finalità educative del punto 4 dell'Agenda 2030 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite: "Fornire un'educazione di qualità inclusiva ed equa e opportunità di apprendimento a tutti" (Agenda 2030, p.15).

Il termine *Universal Design* viene coniato nel 1985 dall'architetto Ronald L. Mace, che lo definisce come la progettazione di prodotti e ambienti utili per tutti ma indispensabili per qualcuno senza necessità di adattamenti o ausili speciali. Questo movimento culturale si estende anche in campo pedagogico e didattico attraverso l'azione del gruppo di ricerca americano CAST

(*Center for Applied Special Technology*) per rendere i curricula esistenti più accessibili e soddisfare la variabilità individuale degli studenti attraverso obiettivi flessibili e metodi, materiali e processi di valutazione inclusivi. Si tratta, quindi, di un modello pedagogico di riferimento che intende guidare la pratica educativa, identificando e rimuovendo gli ostacoli presenti nei materiali didattici curricolari per affrontare la varietà delle esigenze degli studenti¹. I principi fondamentali presenti nelle linee guida sulla Progettazione Universale dell'Apprendimento (PUA) sono tre e riguardano la messa a disposizione per tutti gli studenti di molteplici forme di coinvolgimento, di molteplici mezzi di rappresentazione, di molteplici mezzi di espressione. «In campo didattico l'UDL si sostanzia in tre principi di fondo: (1) prevedere mezzi alternativi di rappresentazione da parte dei docenti» [...]; (2) prevedere molteplici modalità di azione ed espressione da parte dei discenti [...]; (3) prevedere modalità diverse di motivazione all'apprendimento. [...]». (Lazzari, 2017, pp. 136-137).

Il DST è una metodologia che, utilizzando diversi linguaggi e canali espressivi, favorisce la partecipazione di tutti i soggetti ad apprendere, percepire e comprendere assecondando i bisogni di ciascuno e di tutti, permettendo all'intero gruppo classe di implementare e sperimentare nuove modalità ad apprendere assecondando i diversi stili di apprendimento degli studenti. «I media attivano forme di apprendimento che - a differenza del tradizionale apprendimento alfabetico - interpellano intelligenze multiple e multisensoriali (Gardner, 1987) che risultano più coinvolgenti e motivanti per generazioni di studenti nati e cresciuti in una società altamente mediatizzata» (Cappello, 2012, pag. 38). La realizzazione di narrazioni digitali consente infatti agli alunni di fare esperienza dei propri talenti e di acquisire nuove competenze sia digitali che trasversali in modo collaborativo e inclusivo. La creazione di un artefatto digitale consta di diverse fasi: ideazione, scrittura di testi su diversi supporti, realizzazione della narrazione con l'ausilio delle nuove tecnologie, realizzazione di *storyboard* e attività di montaggio ed *editing* e di condivisione e pubblicazione dei contenuti digitali (sulle piattaforme d'istituto per esempio). Questi passaggi promuovono l'acquisizione da parte degli alunni di una consapevolezza critica e analitica relativamente ai media e alle relazioni che i mezzi consentono loro di intrecciare con il contesto di riferimento in cui agiscono.

Come sottolinea Baschiera, il DST coinvolgendo sia la sfera emotiva che cognitiva si rivela una metodologia che può implementare diverse competenze motivando gli

¹ Associazione italiana dislessia <https://www.aiditalia.org>

alunni a una partecipazione attiva e consapevole. Si tratta infatti di una metodologia che prevede nelle varie fasi della sua realizzazione attività di apprendimento cooperativo, attività di apprendimento basato sulla risoluzione di problemi e sulla realizzazione di progetti. Il DST si rivela pertanto una metodologia adatta a creare ambienti di apprendimento innovativi, inclusivi volti alla promozione e all'acquisizione di quelle competenze cognitive, comunicative e socio-emotive che prendono il nome di competenze trasversali o *soft skills* (o anche *life skills*, competenze chiave di cittadinanza, *social skills*, *character skills*...)².

Le ricerche sul campo di Baschiera (2014) e Banzato (2014) evidenziano come le attività di DST aiutino i bambini con bisogni educativi speciali a vivere l'esperienza scolastica in modo attivo e partecipato risultando particolarmente efficaci quando sono utilizzate in contesti di apprendimento cooperativo per l'*inclusive education* e per l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza (Baschiera, 2014, pag.187; Banzato 2014, pag. 171). La tecnologia infatti come sottolinea Lazzari è sì un'alleata preziosa di una didattica inclusiva ma non senza una metodologia adeguata (Lazzari, 2013). La narrazione digitale in quanto metodologia avanzata, sottolinea (Banzato, 2014), consente da un lato processi di apprendimento collaborativo con le ICT (*Information Communications Technology*) e dall'altro lato processi di riflessione degli insegnanti sulle nuove tecnologie.

DAD E MEDIA EDUCATION

L'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del Virus Sars Covid-19 ha condotto l'istituzione scolastica a vivere una situazione straordinaria perché letteralmente fuori dall'ordinario, che ha inciso sul mondo della formazione e sul modo di fare scuola. Il convegno patrocinato dal Ministero dell'Istruzione, "Media Education: più consapevolezza, più opportunità e più futuro", svoltosi il 3 febbraio 2020 a Roma, prima dell'emergenza sanitaria, sosteneva la necessità di approfondire l'approccio della *Media Education* a scuola e di applicare nella pratica scolastica le istanze proprie della comunicazione ai, con e per i media, investendo sulla formazione dei docenti. Il convegno del MIUR auspicava la realizzazione e l'implementazione di ambienti di apprendimento innovativi e di pratiche di *Media Education*.

L'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del Virus Sars Covid -19, ha traghettato le istituzioni scola-

stiche dalla necessità di approfondire e applicare i temi discussi a Roma, riguardanti una presenza responsabile della *Media Education* in aula, a una realtà di fatto e in atto nelle case degli studenti. Da una prospettiva programmatica relativa a un uso più consapevole della didattica digitale si è passati a un suo utilizzo capillare e immediato. Il mondo della formazione non ha avuto il tempo di interrogarsi, di riflettere e di formarsi sugli argomenti oggetti del convegno. L'emergenza sanitaria, con la chiusura delle scuole e la conseguente apertura delle piattaforme, ha costretto le istituzioni scolastiche a fare i conti con quanto finora investito nella comunicazione digitale, quindi a guardare in faccia un passato scomodo, un presente complicato e un futuro complesso. Nei mesi di chiusura, la didattica a distanza (DAD) ha rappresentato per gli studenti italiani di ogni ordine e grado l'unico ambiente di apprendimento disponibile. Gli istituti di scuola secondaria di secondo grado hanno risposto con prontezza alla necessità di attuare attività didattica nella modalità di *distance learning* mentre maggiori difficoltà hanno trovato le scuole primarie e le scuole secondarie di primo grado. Non sono mancate le eccezioni, quelle scuole primarie e secondarie di primo grado, che avevano iniziato un percorso di didattica digitale. In ogni caso gli istituti scolastici si sono mossi cercando di sopperire a mancanze strutturali e formative. In quella situazione di urgenza si è assistito a un grande dispiego di energie soprattutto da parte del personale docente, per rispondere prontamente alle nuove necessità formative ed educative richieste dall'inedita situazione di emergenza. L'anno scolastico 2020-2021 ha visto a fasi alterne l'uso della DAD dovute alle quarantene svoltesi a macchia di leopardo sul tutto il territorio nazionale e l'anno scolastico 2021-2022 ha rivisto l'utilizzo diffuso sia di attività di *distance learning*, per le quarantene dovute alla diffusione della nuova variante Omicron, sia di Didattica digitale integrata (DDI).

Le pratiche didattiche legate a un uso consapevole della comunicazione digitale sono pertanto diventate una risorsa costante nelle e delle scuole. Questa situazione inedita ha comportato un aggiornamento accelerato e forzato delle competenze digitali dei docenti: un *expertise* digitale conquistato sul campo che va certamente apprezzato ma soprattutto implementato.

Nel Webinar, proposto dal Centro di Ricerca sull'educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica di Milano, "La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza" del 20 aprile del 2020³, sono stati trattate le problematiche della scuola nel tempo della emergenza sanitaria. La situa-

² Cfr. Per un approfondimento relativo alle *soft skills* e alla pluralità di denominazioni che le caratterizzano si veda Cinque 2017 (pp. 196-202) e Antonietti & Valenti 2017 (pp. 7-11) Biasi et al. 2019 (pp. 93-96).

³ <https://www.cremi.it/webinar/>

zione pandemica ha posto la Scuola e gli insegnanti di fronte a scenari impensabili, i docenti si sono dovuti confrontare con l'assenza di didattica in presenza e con l'onnipresenza digitale nella pratica didattica: chiusura delle scuole e apertura totale dei canali digitali come unico canale di comunicazione, nuove modalità di insegnamento, nuovi ambienti di apprendimento e inedita dimensione relazionale con gli alunni, le famiglie e fra i docenti stessi (collegi, riunioni, programmazioni). In un tale frangente, l'istituzione scolastica ha dovuto riformulare le pratiche didattiche e ripensare sé stessa ricontestualizzando il tempo scuola all'interno di nuove coordinate spazio-temporali: la lezione *online* non poteva avere le stesse caratteristiche della lezione frontale perché diversi i canali e gli strumenti di comunicazione e diverso l'ambiente di apprendimento. In un tale scenario la lezione ha assunto nuovi aspetti in parte complessi e in parte innovativi che hanno sfidato la scuola a fare meglio e sicuramente a fare scuola in modo innovativo.

Il prof.re Rivoltella, presiedendo il webinar suddetto, ha menzionato Mierieu citando un'espressione tratta dal libro "Fare la scuola, fare scuola", in cui l'autore francese rimarca l'importanza della relazione educativa, l'importanza di quel "qualcosa" che trasmette l'insegnante quando è al posto giusto, quando cioè il suo fare scuola è dotato di un senso che viene percepito dagli alunni, perché il suo essere insegnante, come afferma l'autore francese "emana qualcosa". Queste riflessioni sul ruolo del docente rimangono valide anche quando l'insegnante si trova collegato in piattaforma con gli alunni. Con tutti i limiti del caso, egli può e deve continuare a costruire una relazione educativa efficace ma per far questo deve sapersi muovere nell'ambiente digitale in cui è chiamato a realizzare le sue pratiche educative e didattiche. L'acquisizione di competenze digitali relative all'utilizzo degli strumenti digitali (educazione con i media), la conoscenza dei linguaggi mediali dei mezzi di comunicazione sociale utilizzati (educazione ai media) sono tappe necessarie per la formazione del docente (educazione per i media).

La descrizione utilizzata da Meirieu (2015) si riferisce alla pratica educativa in presenza ma certamente il docente fa scuola quando gli alunni percepiscono il senso del suo agire nel processo di insegnamento e apprendimento. Si tratta di una caratteristica che non esclude certamente i nuovi ambienti di apprendimento. Meirieu parla di "un qualcosa che l'insegnante emana quando fa bene il suo lavoro", potremmo dire che è un qualcosa che traspare o appare con evidenza, in quanto percepibile da parte degli alunni. Si tratta di quel *quid* che riguarda da un lato, la realizzazione di un'attività didattica ben riuscita perché ben programmata con una buona

organizzazione del lavoro, una gestione efficace dei tempi e dei materiali-strumenti e una buona padronanza dei contenuti, e dall'altro la capacità di interagire e relazionarsi efficacemente con tutti e ciascuno motivando gli alunni a partecipare alle attività coinvolgendoli in base ai loro diversi stili di apprendimento.

Quando si entra in una classe in cui la relazione tra insegnanti e alunni risulta ben costruita lo si percepisce subito, è un sentire contagioso che "impregna l'ambiente". In un ambiente digitale la percezione è ridotta, la relazione da fisica si trasforma in virtuale ma questo non elimina i canoni di una buona relazione che va costruita su nuovi piani di comunicazione e su nuovi contesti di interazione. I sensi coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento si riducono a due (vista e udito), il lavoro del docente si modifica e si ristruttura secondo linguaggi multimediali e competenze digitali da implementare. La costruzione di ambienti di apprendimento innovativi non può prescindere pertanto da una buona formazione in *Media Education* del corpo docente: formazione ai media, con i media e per i media.

La didattica a distanza seppur portatrice di grandi opportunità, ha dimostrato invero delle criticità che hanno investito soprattutto le categorie più fragili: alunni diversamente abili (DVA) e alunni con bisogni educativi speciali (BES) come gli studenti provenienti da ambienti socialmente ed economicamente svantaggiati (rapporto Save the Children del 7 giugno 2021 sulla povertà digitale nel nostro paese e sui ritardi nelle competenze digitali tra alunni e docenti).

Le problematiche e le difficoltà registrate dagli alunni con disabilità e dagli studenti con bisogni educativi speciali relativamente alla didattica online devono essere certamente affrontate dalle Istituzioni attraverso una adeguata pianificazione di ausili, volti alla risoluzione delle seguenti problematiche: divario digitale, «le case non sono tutte uguali»⁴ (Pasta, 2020), ritardi nel sistema di formazione sulle competenze digitali da parte di docenti, genitori e alunni, resistenze all'acquisizione di nuove modalità didattiche da parte del corpo docente (micro-programmazione, curriculum breve, valutazione diffusa...), infrastrutture tecnologiche mancanti o deficitarie.

Le istituzioni scolastiche hanno di fatto affermato attraverso quanto realizzato in questi anni che la scuola a distanza si è rivelata provvidenziale in una condizione di emergenza, ma in un tempo ordinario? La didat-

⁴ Due approcci riguardanti il divario digitale: Tesi della normalizzazione vs tesi della stratificazione, nel primo caso viene sostenuta la tesi che il digitale in maniera abbastanza autonoma si diffonderà, nel secondo caso viene sostenuta la tesi opposta, che il digitale andrà ad aumentare le differenze sociali intaccando il diritto universale allo studio. (Pasta S. webinar "La scuola a casa. Leggere e ridurre il divario digitale. Dai dati alle proposte", 23 aprile 2020).

tica in presenza è e sarà sempre sinonimo di scuola, di crescita e di formazione ma la didattica a distanza potrà essere utilizzata in tutte quelle situazioni in cui sarà ritenuta necessaria (assenza prolungata degli alunni, laboratori, progetti...) implementando, sviluppando e approfondendo le competenze in *Media Education* per rendere i docenti interlocutori efficaci e osservatori attenti al contesto socioculturale di riferimento dei propri alunni sempre più *prosumer*, non solo consumatori ma anche produttori di contenuti digitali

Il mondo della formazione deve pertanto creare le condizioni affinché queste competenze non si perdano e le buone pratiche non si azzerino una volta passata la pandemia. È importante allora porre le fondamenta per la scuola di domani implementando quanto fatto e intrecciando le note pratiche scolastiche con le nuove. Per poter favorire l'adozione di nuove strategie didattiche in *Media Education* si ritiene necessario far leva anche e soprattutto sull'aspetto motivazionale con interventi formativi ben strutturati, da rivolgere in modo particolare a quella fascia di insegnanti per la quale l'ambiente digitale non è mai entrato a far parte della propria modalità di lavoro o se lo è stato, lo è stato in modo episodico. I dati presentati dal prof.re Stefano Pasta durante il webinar "Leggere e ridurre il divario digitale"⁵ sono eloquenti: il 20% degli insegnanti ha dichiarato di essere in grado di insegnare a distanza, il 40% vorrebbe imparare a farlo, il 40% è contrario. Inoltre il 48% dei docenti non ha ricevuto un *training* formale sull'uso delle nuove tecnologie e solo il 36% si sente particolarmente preparato per utilizzarle.

I temi della cittadinanza digitale, dell'inclusione, del benessere digitale e del *digital divide* sono stati affrontati successivamente dal Ministero dell'Istruzione con il Webinar "Opportunità e sfide della Cittadinanza digitale" (1 ottobre 2021).

L'incontro ha visto la partecipazione di molti esperti nel campo del digitale e dei social media in campo educativo, tra i vari contributi, l'intervento del professore Gui (Università degli Studi di Milano-Bicocca), ha posto l'accento sul tema del benessere digitale, sull'aumento della mediazione digitale, della connessione permanente e sulle problematiche legate all'attenzione e alla gestione del tempo trascorso sui media. Per Gui è necessario sviluppare competenze per implementare adeguate capacità legate al benessere digitale, alla gestione del tempo e dell'attenzione di fronte alla sovrabbondanza di stimoli presenti in rete. Le pagine disponibili in internet, utilizzate dagli insegnanti per fini educativi, non nascono per scopi didattici ma per finalità commerciali, gli insegnan-

ti vanno pertanto formati a un uso mirato delle risorse mediali. La presenza degli algoritmi nei motori di ricerca costituisce un tema fondamentale per la comprensione dei meccanismi e delle dinamiche che sottendono le nostre azioni in rete e le conseguenti informazioni da noi fornite.

L'esposizione ai mezzi di comunicazione - afferma Gui - copre quasi tutte le ore di veglia dei soggetti che fruiscono dei media: l'italiano medio, utente di internet naviga in rete 6 ore e 22 minuti, 3 ore e 18 minuti li trascorre davanti alla televisione mentre passa circa 2 ore sui social. Questa nuova condizione produce un aumento del tempo trascorso davanti agli schermi e sebbene Gui sottolinei come questa condizione dell'aumento del tempo della comunicazione mediata non sia una novità, in quanto dall'invenzione della stampa all'avvento dei media elettronici si è sempre assistito a un incremento della sovraesposizione dell'informazione mediata, si è arrivati a un punto molto alto mai conosciuto finora, per velocità e pervasività. «Stiamo assistendo a una mediazione ubiqua e permanente» (Gui, 2021) che interessa le nostre vite di soggetti e cittadini immersi in un ambiente informazionale, l'Infosfera, in cui la nostra vita si caratterizza per essere sempre più *onlife* (Floridi, 2017, pag. 47) dove l'essere connessi è parte integrante della nostra quotidianità ma anche della nostra identità di soggetti sociali e cittadini (si pensi al Sistema Pubblico di Identità Digitale, SPID), viviamo in un tempo e in un o spazio in cui, afferma Floridi, ciò che è reale è informazionale e ciò che è informazionale è reale, «in cui l'infosfera sta gradualmente assorbendo ogni altra realtà» (Floridi, 2017, pag. 49). Questa condizione di connessione permanente e di forte dipendenza dalla mediazione digitale condiziona e riformula anche le competenze di cittadinanza e di formazione.

Per Mario Pireddu dell'Università della Tuscia bisogna ripensare l'educazione digitale e l'educazione alla cittadinanza digitale. Vivendo nell'infosfera il concetto di cittadinanza digitale corrisponde al concetto di cittadinanza *tout court*: non si può esercitare il diritto alla cittadinanza senza una adeguata competenza digitale. La competenza digitale va costruita gradualmente grazie alla presenza di educatori formati sui temi della *Media Education*, del benessere educativo e digitale. Per Rivoltella è importante ridefinire il pensiero critico della ME, indirizzandolo verso forme di competenza che a seconda delle varie fasi di età, possano favorire lo sviluppo di valore etici di resistenza e responsabilità: farsi carico degli altri, mobilitandosi attivamente per la difesa dei soggetti più deboli.

La promozione delle competenze digitali necessarie per la realizzazione di una partecipazione attiva alla vita

⁵ Webinar Stefano Pasta: 23 aprile 2020 <https://www.cremi.it/registrazioni-webinar/>

sociale necessita della costruzione di ambienti innovativi di apprendimento che consentano a ciascun studente (nessuno escluso) di scoprire e coltivare passioni, interessi e competenze. Si sostiene infatti che investendo nel ben-essere educativo (Ghedin, 2017), nel benessere digitale (Gui, 2019) e nella consapevolezza educativa delle proprie capacità, le nuove generazioni possano acquisire le competenze necessarie per partecipare attivamente alla promozione della cultura della cittadinanza.

Gui sottolinea inoltre l'importanza di permettere ai bambini di vivere un'infanzia senza smartphone. Questi strumenti digitali non andrebbero utilizzati entro una certa età perché se è vero che non esistono evidenze scientifiche pro, esistono invece evidenze scientifiche contro l'uso precoce di questi strumenti. Spesso i genitori temono - sottolinea Gui - che privando il proprio figlio dell'uso dei mezzi digitali di privarli di grandi opportunità ma la ricerca finora ha evidenziato le perdite dovute al loro uso in tenera età. Si assiste spesso alla difficoltà dei *caregiver* di rimandare l'utilizzo dello smartphone perché i loro figli vedono quello dei compagni. Si tratta infatti secondo gli esperti di sviluppare una consapevolezza digitale che abbracci tutti soggetti che partecipano all'azione educativa e alla formazione del bambino: famiglie, insegnanti, educatori, istituzioni.

MEDIA EDUCATION, TPCAK E DIGITAL STORYTELLING

Per lavorare con le ICT in classe in modo inclusivo e innovativo, critico, riflessivo e creativo sono necessari, non solo i mezzi di comunicazione digitale ma anche una buona competenza digitale non limitata a un uso strumentale dei mezzi ma applicata alla pedagogia e alla didattica in prospettiva inclusiva con la creazione di ambienti di apprendimento cooperativo e digitale. Promuovere a scuola attività di ME, (il processo di insegnamento e apprendimento sui media) e *Media Literacy* (il risultato del suddetto processo di apprendimento: conoscenze e capacità apprese durante il percorso)⁶, come sostenuto da diversi autori (Ardizzone e Rivoltella, 2008; Ranieri, 2011; Cappello, 2012) è non solo utile ma anche necessario al fine di trovare risposte adeguate alle continue richieste che un contesto sociale e culturale sempre più mediale pone agli individui in formazione. L'attenzione alla ME e alla didattica digitale, agli aspetti motivazionali e relazionali dei processi di insegnamento-apprendimento in ambienti innovativi deve condurre la scuola a rendere gli alunni consapevoli della necessità e delle

potenzialità che l'acquisizione di una forma di alfabetizzazione multimediale di tipo critico e creativo implichi. Assumendo una prospettiva decisamente *learner-centred*, «la *Media Education* contribuisce a far sì che gli studenti possano raggiungere “la zona prossimale dello sviluppo” gettando un ponte tra ciò che essi dovrebbero sapere e fare con i media e ciò che sanno e fanno già» (Cappello, 2009, pp.123-124). La competenza digitale dovrà essere acquisita dagli studenti, che in parte hanno già una buona dimestichezza tecnica dei mezzi per il largo uso sociale che ne fanno ma anche e soprattutto dai docenti chiamati a inserire nelle attività di apprendimento un utilizzo dei media digitali mirato alla costruzione di ambienti di apprendimento innovativi. La combinazione della dimensione analitica (critica e riflessiva) e la dimensione della produzione creativa consentirà agli studenti di sperimentare ed esplorare «gli aspetti piacevoli delle loro esperienze mediali quotidiane e al tempo stesso di affrontare criticamente la loro condizione di consumatori e cittadini nella cultura contemporanea e capire i modi in cui i piaceri che derivano dai media sono socialmente costruiti» (Cappello, 2012, pag. 42).

Il docente sarà non solo un compagno di viaggio per i propri alunni ma un docente facilitatore, una guida nell'esplorazione di un complesso mondo di ambienti digitali in cui processi economici, sociali e culturali si riverberano nell'esperienza relazionale mediatica quotidiana definendola e organizzandola di volta in volta in modi determinati e “liquidi” allo stesso tempo, distinguendo “scopi e usi” della comunicazione messa in atto con i mezzi di comunicazione mediale. Gli alunni potranno così sviluppare autoconsapevolezza critica e conoscenza delle potenzialità dei mezzi di comunicazione sociale in base al contesto sociale di riferimento, alle proprie capacità, alle relazioni che gli studenti stessi intessono in ambito sociale, per riconoscere sia opportunità di benessere anche nell'ambiente scolastico (*life skills*⁷, cura delle relazioni, costruzione del sé in riferimento all'altro...) sia comportamenti sociali indesiderati come il bullismo e il *cyberbullismo*.

⁷ Secondo la definizione fornita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) con il termine *Skills for life* si intendono tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni della vita quotidiana. «La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress» (Marmocchi et al., 2004). Per insegnare ai giovani le *Skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento (cfr. WHO, 1993). Le 10 competenze per la vita: Capacità di prendere decisioni (*Decision making*), Capacità di risolvere i problemi (*Problem solving*), Pensiero creativo, Pensiero critico, Comunicazione efficace, Capacità di relazioni interpersonali, Autoconsapevolezza, Empatia, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress.

⁶ Cfr Cappello, 2012 e Buckingham, 2006.

Per condurre gli studenti alla conquista di una consapevolezza critica e analitica relativamente ai media e alle relazioni che i mezzi consentono loro di intrecciare si utilizzerà la narrazione digitale. L'uso delle modalità narrative del *Digital Storytelling*, la costruzione di ambienti di apprendimento digitali e la realizzazione di artefatti digitali necessitano dell'adozione di un nuovo modello di ragionamento pedagogico che coinvolga l'azione didattica con e ai media e di una modalità di lavoro di tipo cooperativo e interdisciplinare. Per ragionamento pedagogico si intende il modo in cui il docente ragiona (il come) mentre progetta, mentre compie la scelta delle strategie, delle tecniche, degli strumenti in modo da rendere efficace il proprio intervento didattico ed educativo (De Rossi, 2019).

Il docente dovrà pertanto possedere una competenza digitale e pedagogica integrata sull'uso delle nuove tecnologie di comunicazione sociale: modello TPCAK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge). Ricerche sul campo e studi relativi a tale approccio sono stati condotti a livello nazionale da Petrucco e De Rossi dell'Università di Padova, Di Blas del Politecnico di Milano e Bruschi dell'Università di Torino mentre a livello internazionale si segnalano gli studi di Admiraal e Tondeur.

Il modello TPACK propone una risposta alla domanda relativa a quali conoscenze un docente debba possedere per gestire con successo una esperienza didattica che coinvolga in maniera determinante l'uso delle tecnologie. Il modello TPCAK creato dagli studiosi Mishra e Koehler nel 2006, spiega come un insegnante debba essere competente rispetto all'intersezione tra tre tipi di conoscenza: pedagogia, contenuti disciplinari e tecnologia. «Il docente deve essere, quindi non tanto (non solo), competente relativamente alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma soprattutto in relazione alle intersezioni di questi domini, ovvero a quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate in relazione alla sua materia d'insegnamento». (Di Blas, 2018, pag. 25).

Il modello TPCAK è stato introdotto da Koehler e Mishra (2005) sviluppando il modello precedentemente proposto da Lee Shulman nel 1986, (PCAK). Lo studio di Shulman poneva l'accento sulla formazione docenti e sull'importanza di combinare la conoscenza della propria disciplina con delle appropriate strategie pedagogiche per ottenere un insegnamento di qualità. «Il nuovo modello di Koehler e Mishra indica come nella preparazione dei futuri insegnanti si debba tenere in considerazione la relazione dinamica "transazionale" tra le tre componenti e, come per contenuto e pedagogia in precedenza, la tecnologia non vada introdotta nel conte-

sto formativo come elemento a sé stante, ma come una componente di uno scenario più vasto: è l'integrazione di questi domini diversi che supporta il docente nell'insegnare una materia con il supporto della tecnologia» (Di Blas, 2018, pag. 25). Un ulteriore arricchimento e sviluppo del suddetto modello potrebbe prevedere l'integrazione del modello TPCAK con l'ambito della *Media Education*.

«La ME prevede senz'altro la capacità di usare e interpretare i media, ma implica anche una comprensione analitica più ampia» (Cappello, 2009, pag. 124). In questo senso come afferma Cappello riprendendo Buckingham si può parlare di educazione alla cittadinanza quando si parla di ME in quanto essa va intesa come una forma di alfabetizzazione critica che implica capacità di analisi, di valutazione di riflessione e l'acquisizione di un metalinguaggio che permette la descrizione delle forme e delle strutture di diverse modalità di comunicazione. L'educazione ai media aspira ad «entrare nella dispersa fenomenologia dei modi in cui i media vengono vissuti, interpretati ed usati [...], a scoprire le funzioni che essi assolvono nelle interazioni quotidiane degli studenti» (Cappello e D'Abbicco, 2002, pag. 60).

Sarebbe auspicabile pertanto la realizzazione di una guida in Media Education che comprenda indicazioni operative, simulazioni ed esempi che consentano agli insegnanti di costruire con e per gli alunni percorsi di insegnamento-apprendimento, frutto di un lavoro cooperativo da condividere con i colleghi. Docenti formati e formanti che in una prospettiva di *lifelong learning* affrontano nella teoria e nella pratica le sfide della didattica digitale (integrata o a distanza DAD e DDI) secondo il modello TPCAK e si mobilitano per la costruzione di piattaforme condivise per la formazione e per la progettazione di pratiche didattiche digitali di ME e per la realizzazione di artefatti e di narrazioni digitali.

DIGITAL STORYTELLING: QUATTRO RICERCHE SUL CAMPO

La diffusione di strumenti digitali multimediali nel campo dell'educazione e della formazione (formale e informale) ha condotto alla nascita e alla fortuna di una nuova declinazione della narrazione, il *Digital Storytelling*. «Due campi applicativi del DST che hanno destato l'attenzione dei ricercatori sono quelli della formazione degli insegnanti e dell'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali (BES)» (Lazzari, 2015, pag. 229). Le ricerche sul campo analizzate sono in tutto quattro: due sono state utilizzate con gli alunni (Baschiera, 2014 e Petrucco et al., 2010) all'interno di attività curricolari

mentre due riguardano l'utilizzo del *Digital storytelling* per la formazione degli insegnanti (Lazzari, 2015-2016; Banzato, 2014).

BARBARA BASCHIERA: L'USO DEL DIGITAL
STORYTELLING IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO
COOPERATIVO PER L'INCLUSIVE EDUCATION E
L'ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE DI
CITTADINANZA

Barbara Baschiera dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha realizzato nel 2014 una ricerca sul campo sull'utilizzo di narrazioni digitali al fine di favorire processi di inclusione e cittadinanza. La ricerca della ricercatrice prende le mosse dalla progettazione e dalla realizzazione di un laboratorio di narrazione digitale in due classi della secondaria di primo grado con una consistente presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). «Organizzati in gruppi eterogenei, i ragazzi sono stati formati ad utilizzare il *Digital Storytelling* come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione sociale e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza» (Baschiera, 2014, pag. 181). A tal fine gli studenti (ventuno di classe prima e diciannove di classe seconda) sono stati chiamati ad affrontare situazioni-problema di realtà e compiti autentici utilizzando il DST come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, i docenti in questo modo hanno avuto la possibilità di assegnare compiti agli allievi (scrittura, illustrazione, racconto, registrazione) modulandoli sugli obiettivi individuali e adattandoli alle inclinazioni e competenze di ognuno.

Baschiera ha utilizzato, tra i diversi approcci presenti in letteratura, quello dello *story first, technology second* che pone in primo piano lo sviluppo della narrazione e utilizza le tecnologie a supporto del processo stesso. Riprendendo gli elementi caratterizzanti le storie presentati da Lambert e Ohler⁸, la ricercatrice ha proposto il laboratorio a ventuno studenti di classe prima e diciannove di seconda. In entrambe le classi erano presenti alunni privi di cittadinanza e con difficoltà di apprendi-

mento. Nella classe seconda erano presenti studenti con disabilità grave e uno con disagio socio-culturale. Hanno partecipato al laboratorio due docenti di sostegno e un insegnante curricolare. I docenti prima dell'inizio del laboratorio sono stati formati per proporre le attività di DST da realizzare con la classe: creare una mappa della propria storia, considerare il feedback da parte dei compagni, stendere uno *story board*, registrare la storia, ascoltarla, rivederla e digitalizzarla. La formazione dei docenti come sottolineato da Baschiera si è rivelato un importante *step* per la costruzione del percorso svolto con gli alunni.

Per l'autrice, la novità di utilizzare il DST in classi con studenti con BES, in particolare con disabilità psichiche medio-gravi, è stata quella di creare non storie di finzione ma autobiografiche, facendo emergere dai ragazzi dati della propria esperienza di vita. I ragazzi hanno risposto alla richiesta di raccontarsi tramite un proprio talento. Il risultato finale, dopo momenti di condivisione e lavoro in classe sotto la supervisione dei tre docenti e a casa con la ricerca di immagini, foto, e musica è stata la produzione di 12 storie di massimo 3 minuti.

La ricerca ha evidenziato come i ragazzi abbiano partecipato al progetto sentendosi coinvolti dal compito di parlare dei propri talenti attraverso il racconto delle proprie passioni, come abbiano acquisito maggiore consapevolezza di sé, del proprio apporto all'interno di un lavoro di gruppo (nella fase di *briefing*), come abbiano sviluppato competenze sociali e di cittadinanza richieste dalle attività di *cooperative learning* e abbiano padroneggiato la narrazione comprendendo le strutture necessarie per la scrittura, per la forma verbale (*storytelling circle*), per quella visiva e per quella fonetica (registrazione ed editing).

Baschiera presenta nelle conclusioni l'approccio multi-metodo con cui è stata svolta l'analisi dei processi formativi attraverso l'utilizzo di tecniche prevalentemente qualitative (osservazione partecipante, diario di bordo, *focus group*, questionari di autoanalisi, interviste) ma anche quantitative con la somministrazione di questionari per registrare la valutazione dell'esperienza vissuta. La ricercatrice sottolinea l'importanza della pratica riflessiva, per l'intero impianto progettuale, attraverso la messa in atto di un processo di valutazione continua.

I risultati della ricerca di Baschiera evidenziano come la metodologia del DST favorisca apprendistato cognitivo, pensiero inventivo, metacognizione e riflessione, *visual literacy, technical literacy, media literacy* ed efficacia educativa (Baschiera, 2014). Per le sue caratteristiche un gruppo di ricercatori australiani della Queensland University of Technology (Spurgeon, Burgess et

⁸ Lambert ha indicato sette elementi che dovrebbero caratterizzare le storie: essere personali ed autentiche; raccontare qualcosa che tenga desta l'attenzione; proporre un contenuto emozionale coinvolgente; utilizzare il medium della voce per essere più accattivanti; ma anche la potenza e il supporto della colonna sonora; non essere sovrabbondanti; seguire un ritmo adeguato (Baschiera, 2014). I 7 elementi consigliati da Jason Ohler: 1) mappa: gli studenti creano una mappa della propria storia. 2) Feed-back da parte degli altri sulla propria storia, con l'aggiunta di eventuali elementi. 3) Scrittura della storia. 4) Registrazione della stessa. 5) Ascolto e eventuale revisione. 6) Fatto? Lo studente e il docente decidono a che punto è finito. 7) Digitalizzazione della storia (immagine, musica, audio ecc.).

al. 2009) descrive questa metodologia in termini di “a set of collaborative digital media production techniques that have been used to facilitate social participation” (ibidem, pag. 276). Far rientrare il DST nei *participatory media* ne implica la natura di strumento inclusivo, proprio in quanto partecipativo, di strumento da sperimentare in senso cooperativo, adattandolo a contesti formativi inclusivi e *learner centred*.

CORRADO PETRUCCO: UNA ESPERIENZA DI DIGITAL STORYTELLING SULLA DIDATTICA DELLA MATEMATICA

L'autore nella sua ricerca, insieme ai ricercatori Mattioli e Loi, utilizza la metodologia della narrazione digitale applicata all'ambito logico-matematico. Questo studio è particolarmente interessante perché dimostra come la metodologia suddetta non si limiti ad essere utilizzata negli ambiti disciplinari linguistici (o per contenuti trasversali) ma come possa essere applicata a tutti gli ambiti disciplinari, compresi quelli scientifici. Petrucco nella sua indagine sottolinea l'apporto offerto da diversi ricercatori e studiosi in neuroscienze come Schank, Renate e Caine, che nei loro studi sembrano confermare l'importanza delle modalità narrative nel processo di apprendimento, così come il contributo di Gardner che, nel suo “Sapere per comprendere”, sottolinea come gli approcci narrativi nella didattica favoriscano l'utilizzo delle varie dimensioni dell'intelligenza (Petrucco et al., 2010). L'autore mostra come il *Digital Storytelling* si sia rivelata una metodologia efficace per comunicare contenuti disciplinari considerati difficili e di scarso *appeal* per gli studenti, come la matematica e le materie scientifiche in genere: «in questa sperimentazione si è verificato come in una prima classe di scuola secondaria siano migliorate le performance matematiche degli studenti riguardo al concetto di “potenza”, dopo la visione di alcuni digital narrativi sull'argomento» (Petrucco et al. 2010, pag. 1).

Il DST utilizzando piccoli filmati (slideshow o video) si è rivelata una metodologia efficace sia per la comunicazione di concetti legati ai contenuti disciplinari sia per quelli che fanno riferimento al contesto socioculturale, emotivo e storico degli alunni in un'ottica di apprendimento situato, finalizzato alla realizzazione di un artefatto digitale video-narrativo. «Tale compito - sottolinea Petrucco - coinvolgendo i processi cognitivi degli alunni in un'attività di ri-formulazione delle conoscenze stimola e favorisce il processo di apprendimento e motiva e incentiva una maggiore comprensione dei contenuti disciplinari in quanto realizzata in una modalità collaborativa» (Petrucco et al., 2010, pag. 1).

Hanno partecipato al progetto due studenti del corso di laurea magistrale in Teorie e Metodologie dell'e-learning e della Media Education dell'Università di Padova applicando il DST per verificarne l'efficacia come supporto alla comprensione e all'appropriazione di concetti complessi in ambito matematico. Gli studenti hanno partecipato alla produzione di tre video, nel principale gli alunni affrontano una verifica a sorpresa sulle potenze in aula informatica, negli altri due video gli studenti stessi lanciano due clip nel tentativo di ripassare in fretta l'argomento suddetto. La ricerca ha coinvolto due classi secondarie di primo grado dell'Istituto Capena di Roma. A entrambe le classi (una classe gruppo sperimentale, l'altra come gruppo di controllo) è stato somministrato un pre-test composto da domande a risposta multipla riguardanti le conoscenze e competenze di base della matematica al fine di fotografare le caratteristiche dei due gruppi prima del percorso didattico. «La classe di controllo ha svolto l'attività sulle “potenze” adottando didattica frontale integrata con esercitazioni di calcolo e test sulle conoscenze. La classe sperimentale ha arricchito le attività del gruppo di controllo utilizzando il DST sia come stimolo iniziale sia come supporto all'apprendimento» (Petrucco et al., 2010, pag. 3)

I dati della ricerca, nonostante il campione fosse esiguo e non abbiano permesso ai ricercatori di trarre conclusioni statisticamente rilevanti, evidenziano un progresso più significativo, rispetto al livello di partenza, nella classe sperimentale. “Altri aspetti qualificanti dell'esperienza, da sottoporre ad ulteriore verifica, sono stati una facilitazione del recupero da parte di chi è stato assente alle lezioni e proprio grazie ai video narrativi, un impulso al superamento delle barriere linguistiche da parte degli studenti stranieri” (Petrucco et al., 2010, pag. 4). Nell'ottica della *media education* e *media literacy* le attività di DST così realizzate hanno consentito agli insegnanti di realizzare ambienti di apprendimento innovativi e agli studenti di apprendere nuove tecniche e linguaggi (fotografia, ripresa, animazioni...) attivando abilità legate alla partecipazione attiva e atteggiamenti riflessivi sulle pratiche dei media che favoriscono il passaggio da passivi fruitori di audiovisivi a quella di creatori attivi e critici.

MONICA BANZATO: DIGITAL STORYTELLING NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI. POTENZIALITÀ E LIMITI NELLA PRATICA EDUCATIVA.

Banzato nella sua ricerca, presenta i risultati di uno studio pilota condotto nel 2013, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, in cui un gruppo di insegnanti in

formazione *pre-service* ha sperimentato l'uso del *Digital Storytelling* digitale, attraverso la realizzazione di un laboratorio che ha permesso di testare, valutare e migliorare le competenze di insegnamento e apprendimento attraverso le nuove tecnologie. L'articolo della ricercatrice presenta uno studio pilota per esplorare le percezioni e le riflessioni degli insegnanti sull'uso del DST, metodo che consente di introdurre in modo significativo la *Media Literacy* (Robin, 2008) e lo sviluppo delle competenze strategiche del XXI secolo (UE, 2010) nella formazione *pre-service*.

Banzato sottolinea come il DST si riveli uno strumento efficace per esplorare la capacità degli insegnanti a essere professionisti riflessivi e quindi rappresenti uno strumento euristico per raccogliere dati sulle loro percezioni e riflessioni. La riflessione sulle pratiche didattiche - sostiene l'autrice - andrebbe non solo consolidata nella formazione iniziale dei docenti ma anche promossa come elemento costitutivo dell'iter formativo. La ricerca analizza le potenzialità della narrazione digitale come metodologia avanzata che consente processi di apprendimento collaborativo con le ICT e di riflessione degli insegnanti sulle nuove tecnologie. Lo studio ha avuto l'obiettivo di esplorare e di esaminare le percezioni e le riflessioni degli insegnanti sull'uso del *Digital Storytelling*, sulle possibili applicazioni in classe e infine, sui possibili ostacoli che ne potrebbero impedire il suo uso futuro.

Lo studio ha coinvolto 211 insegnanti che hanno frequentato i TFA 2012, per accedere all'abilitazione dell'insegnamento, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Nei corsi di "Tecnologie educative" e "Metodologie didattiche innovative", è stato organizzato un laboratorio sulla costruzione del DST, dove i partecipanti hanno creato collaborativamente un DST e condiviso il processo di creazione e il prodotto finale sulla piattaforma Moodle. La produzione dei DST è stata utilizzata per stimolare l'autoriflessione sul metodo e sulle proprie pratiche professionali al fine di raccogliere dati sulle loro percezioni sia "come studenti" che apprendono attraverso metodi innovativi/ICT sia "come insegnanti" che riflettono sui punti di forza e di criticità del metodo e sull'integrazione (modificabilità) di pratiche consolidate con pratiche innovative; quindi implicitamente sulle loro identità professionali e sulle loro esperienze. "La creazione di queste storie digitali ha mirato anche a migliorare la comprensione e fiducia nell'utilizzo efficace delle ICT nelle pratiche didattiche" (Banzato, 2014 pag.166).

Le informazioni sono state raccolte attraverso la realizzazione di due indagini (indagine 1 e indagine 2) e di interviste in profondità volte a completare il quadro emerso dai risultati delle indagini. I risultati dell'inda-

gine 1 mostrano che l'uso dei video risulta ampiamente integrato nella pratica didattica degli insegnanti del campione oggetto di studio, mentre è assente l'utilizzo di narrazioni digitali (di metodologie cioè che integrano le modalità didattiche della narrazione con gli strumenti multimediali) e la loro condivisione in rete. I dati dell'indagine 2 mostrano un gradimento molto alto relativo all'uso del DST in classe in quanto le considerazioni sulla metodologia sono state tutte molto positive.

Il percepito dei docenti, come evidenzia Banzato, risulta predittivo sulle intenzioni di integrare nella didattica quanto sperimentato durante il laboratorio. Alla domanda quali potrebbero essere le ricadute dell'uso del DST, l'80% degli intervistati ha evidenziato le potenzialità creative del metodo. Altre risposte hanno messo in evidenza come questo metodo migliori negli studenti le competenze di scrittura, di riflessione (imparare a imparare), di comunicazione e di presentazione orale, di *problem solving*, di organizzazione e di gestione del gruppo rappresentando una buona leva sulla motivazione degli studenti. In questa parte dello studio sono emerse anche le criticità come le problematiche relative al tempo, al curriculum, ai problemi legati all'accesso alla tecnologia (*hardware, software*) ma soprattutto al coinvolgimento del sistema scuola e dei dirigenti scolastici. Secondo alcuni intervistati un'attività di DST richiede un investimento di tempo e di risorse tali da rendere difficile la realizzazione di tale attività durante il tempo scuola, per molti infatti si tratta di attività più extracurricolari che curricolari.

L'analisi dei risultati suggerisce che sebbene il DST si sia rivelato per la maggior parte dei docenti partecipanti al laboratorio un metodo efficace per insegnare la propria materia in modo creativo e innovativo, utile sia per gli insegnanti che per gli studenti, nella pratica lo ritengono di difficile attuazione per motivi legati al tempo, al curriculum, al sistema scuola e al coinvolgimento dei dirigenti. Il dato più rilevante è rappresentato dal fatto che gli insegnanti abbiano osservato in sé stessi un arricchimento delle proprie competenze pedagogiche e didattiche.

Il seguente studio in linea con le ricerche internazionali e nazionali (Petrucco, 2010; Lazzari 2015; Bruschi, 2017) evidenzia come l'uso del DST favorisca un'implementazione delle competenze digitali da parte dei docenti e degli alunni, ma anche e soprattutto l'acquisizione di competenze chiave per la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi che possano favorire il *cooperative learning* e un approccio inclusivo legato a linguaggi e strumenti che stimolano e aiutano gli alunni a partecipare alle attività didattiche superando gli ostacoli legati a una didattica frontale e formale. Ne deriva quindi l'au-

spicabile necessità di investire nella formazione docenti e di poter inserire le attività di DST nelle pratiche didattiche curricolari, all'interno di un tempo scuola in cui fare *media education*, non limitandosi più a un'educazione con i media (uso strumentale dei media) ma ai (i media visti nella loro dimensione di prodotti culturali) e per i media (formazione dei docenti).

MARCO LAZZARI: "DIGITAL STORYTELLING PER UNA SCUOLA INCLUSIVA: UN'ESPERIENZA NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI"

Anche lo studio di Lazzari ha avuto come focus la formazione di un gruppo di aspiranti docenti iscritti al Tirocinio Formativo Attivo del 2015 dell'Università di Bergamo e corsisti di un insegnamento di Pedagogia Speciale. In questo studio l'attività di DST è stata svolta in prospettiva inclusiva. Lo studio suddetto ha offerto una prospettiva applicativa alle riflessioni svolte in merito alla comunicazione con allievi con bisogni educativi speciali nell'ambito di un insegnamento di Pedagogia Speciale, all'interno di un corso di formazione per insegnanti della scuola secondaria. Nella parte introduttiva dell'articolo Lazzari (2015, pag. 1) offre un'interessante puntualizzazione relativa agli studi compiuti in ambito pedagogico relativamente all'uso della narrazione citando autori come Bettelheim (la narrazione stimola l'immaginazione, la riflessione sulle proprie emozioni, sulle difficoltà e la soluzione dei propri problemi), Bruner (valore conoscitivo, emotivo e relazionale della narrazione), Levorato (le storie sono strumenti che favoriscono lo sviluppo del linguaggio e la conoscenza del mondo) Fontichiaro e Smorti (le narrazioni sono forme di apprendimento attivo che favoriscono l'organizzazione delle informazioni, la co-costruzione dei ricordi e la comprensione sociale).

L'autore nella sua indagine sottolinea come la diffusione di strumenti digitali multimediali degli ultimi anni abbia favorito «la nascita e la fortuna di una nuova declinazione della narrazione, il *Digital storytelling*, che è da subito apparso in grado di suscitare interesse e motivazione di docenti e studenti, coerentemente con le affermazioni di altri autori (Robin, 2006) di promuovere competenze narrative nei fanciulli, di favorirne le attitudini a lavorare collettivamente (Di Blas et al., 2012) e di stimolare pubblici in ambienti educativi non formali o informali (Petrucco, 2009). Due campi applicativi per il DST che hanno presto destato l'attenzione dei ricercatori sono quelli della formazione degli insegnanti e dell'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali (Botturi et al., 2014)». (Lazzari, 2015, pag. 1).

Dopo aver fatto i dovuti riferimenti alla letteratura, Lazzari presenta l'esperienza svolta con gli insegnanti che hanno seguito i corsi del TFA. Gli insegnanti iscritti al corso di Pedagogia Speciale (in tutto 61) hanno ricevuto il compito di svolgere attività a distanza, con interazioni sul forum con il docente e tra corsisti e con il rilascio finale di un prodotto da condividere: un breve elaborato di DST (5 minuti), un artefatto digitale da ottenersi per composizione di immagini, audio, commento musicale ed eventualmente video. I corsisti, avendo ammesso di non aver mai realizzato attività di DST, sono stati iniziati agli argomenti sia tramite materiali illustrativi caricati su piattaforma, sia con interventi dimostrativi ricavati all'interno delle lezioni.

Gli obiettivi del corso contemplavano: la realizzazione di una didattica a distanza coinvolgente; l'implementazione di competenze di narrazione digitale e di composizione multimediale spendibili a scuola, nella comunicazione verso gli studenti; la promozione di pratiche didattiche favorevoli all'uso del DST come strumento non limitato ai docenti ma anche utilizzabile dagli studenti; il confronto e la riflessione rispetto a una metodologia di progettazione di percorsi formativi, ispirati al modello *Universal Design for Learning* (Rose e Meyer, 2002), flessibili ed equi nelle possibilità di accesso ai processi di apprendimento e coerenti con i contenuti del corso. Lazzari evidenzia come il progetto abbia tenuto in considerazione le ricerche elaborate dalle teorie dell'apprendimento multimediale di Meyer e del corso "Powerful Tools for Teaching and Learning: DST" (piattaforma Coursera), a cui si è ispirato per realizzare lo studio. Il compito, proposto ai docenti oggetto della ricerca, è stato pertanto fortemente strutturato in modo che tra una lezione e l'altra si potesse sviluppare una fase di produzione e/o valutazione con un intervallo ragionevole di 7-10 giorni tra una fase e l'altra: 1) scelta dell'argomento e dello scopo; 2) redazione di uno script; 3) registrazione del racconto; 4) integrazione di più sorgenti in un ambiente di DST; 5) valutazione finale. L'uso delle ICT e della metodologia del DST ha facilitato un'esperienza educativa e di apprendimento significativa e costruttiva da parte dei corsisti in quanto essi si sono spesi nell'attività di sviluppo e valutazione di una serie di elaborati fino al raggiungimento di un prodotto finale. Attraverso un uso efficace e accattivante delle nuove tecnologie i docenti *pre-service* hanno lavorato alla realizzazione di un prodotto digitale basato sui loro interessi ma soprattutto ancorato alla vita reale e alla specificità dei loro obiettivi: la futura attività con gli alunni o in un altro contesto formativo. Inoltre promuovendo collaborazione, dialogo e confronto produttivo per la creazione di una narrazione digitale i corsisti hanno partecipato

come soggetti attivi alla realizzazione di un artefatto digitale che ha richiesto da parte loro una regolazione metacognitiva per il raggiungimento di uno scopo finale (*goal directed*), che ha richiesto l'avvicinarsi di una pluralità di scopi intermedi: «imparare a usare quegli specifici strumenti e metodi di comunicazione, imparare a piegarli agli obiettivi concordati, adoperarli in contesti reali, trasferirne le abilità d'uso agli allievi» (Lazzari, 2016, pag. 235).

Alla fine del corso l'autore ha avviato una riflessione sull'esperienza per valutarne gli aspetti positivi, negativi e possibili ricadute future attraverso la somministrazione di un questionario che ha registrato una soddisfazione piuttosto alta nei confronti dell'attività svolta. La produzione di un artefatto multimediale ha attivato nei corsisti un processo riflessivo motivante, la maggior parte dei quali si è espresso positivamente di fronte alla possibilità di un uso futuro del DST in classe.

Il percorso di formazione svolto dai corsisti ha inciso positivamente sulla loro autostima e sul loro senso di autoefficacia facendo scoprire risorse e competenze inattese che fanno sperare in una ricaduta positiva della metodologia suddetta nelle future pratiche didattiche dei docenti. Lo stesso autore, riprendendo un'osservazione di Freiman-Nemsner, non nasconde le difficoltà legate alla complessità delle sfide dell'insegnamento per i docenti neo-ammessi e alla possibilità di realizzare progetti pedagogici ambiziosi nei primi anni di insegnamento.

CONCLUSIONI

L'utilizzo della metodologia del DST come mostrano i diversi contributi favorisce sia il lavoro di gruppo collaborativo e cooperativo, sia la riflessione e la metacognizione sui processi di insegnamento e apprendimento fornendo in prospettiva inclusiva le chiavi di accesso a una cittadinanza consapevole, attiva e partecipata.

I risultati delle quattro ricerche analizzate mostrano come la metodologia del DST si presti alla realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi, inclusivi ed efficaci. Il riscontro con gli studenti si è rivelato positivo così come favorevoli sono risultati gli esiti relativi all'applicazione della suddetta metodologia non solo durante la formazione iniziale degli insegnanti ma anche per l'aggiornamento dei docenti in servizio in prospettiva *lifelong learning*.

Le criticità che sono emerse dai risultati delle ricerche fotografano la situazione dell'Istituzione scolastica e la necessità di implementare le risorse fin qui impiegate per l'uso delle ICT in classe in una prospettiva critica,

creativa, formativa e culturale secondo l'approccio della *Media Education* integrato al modello TPCAK e all'uso della metodologia del *Digital Storytelling* in prospettiva inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- Admiraal, W., Van Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S., & Lockhorst, D. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K-12 instruction: evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 105-120. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2016.1163283>
- Antonietti, A. & Valenti, C. (2017). *Life Skills. Le abilità che aiutano ad affrontare il quotidiano*. Edizioni San Paolo.
- Ardizzone, P. & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Vita e Pensiero.
- Banzato, M. (2014). Digital Storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), pp. 165-179.
- Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'*inclusive education* e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione e Insegnamento*, 12(3), pp. 181-188.
- Biasi, V., Caggiano, V. & Ciraci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), pp. 92-103.
- Botturi, L., Bramani, C. & Corbino, S. (2014). Digital Storytelling for social and international development: from special education to vulnerable children. *International Journal of Arts and technology*, 7(1), 92-111.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruschi, B. (2017). Futuro al quadrato: laboratori tecnologici per futuri insegnanti in cammino verso una didattica del futuro. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), pp. 52-63.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson.
- Caine, G. & Caine, R.N. (1994). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park.
- Cappello, G. & D'Abbicco, P. (2002). *I media per l'animazione*. Elledici.
- Cappello, G. (2009). *Nascosti nella luce. Media minori e media education*. Franco Angeli.
- Cappello, G. (2012). Analisi critica vs produzione creati-

- va. Le nuove sfide della media education nell'era digitale. *Form@re*, edizioni Erickson, 10(70), pp. 37-44.
- Cinque, M. (2017). Soft skills e lavoro: come sviluppare competenze trasversali. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 55(2), pp. 197-211.
- De Marco, L. (2020). Pandemia, controllo digitale e democrazia: un'esperienza di DaD di Filosofia e Media Education. *Mesia Education, Best Practices*, 11(2), pp.171-178.
- De Maurissens, I. (2007). Digital Storytelling: creatività e tecnologia. Una narrazione digitale, una documentazione visuale. *Documentazione INDIRE*, (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1468>
- De Rossi, M. (2019). Digital competence in initial teacher training. *Convegno EMEMITALIA2019, Learning, Competencies and Human Resources 9-11 settembre, Foggia*. Disponibile all'URL <https://www.youtube.com/watch?v=RVwru87Vuk>
- Di Blas, N., Paolini, P. & Sabiescu, A. G. (2012). Collective digital storytelling at school: a whole-class interaction. *Int. J. Arts and Technology*, 5 (2-4) pp.271-292.
- Di Blas, N., Fabbri, M. e Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), pp. 24-36.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Gardner, H. (1987). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Feltrinelli.
- Ghedini, E. (2017). Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(1), Pensa Multimedia Editore.
- Gui, M. (2019). *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente*, Mondadori Università.
- Lambert, J. (2012). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lazzari, M. (2013). Di come la miniaturizzazione possa giovare all'insegnamento musicale nei casi di disturbi specifici di apprendimento, in Carmelo Farinella, *Musica a scuola – Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, Edizioni Artestampa (pp. 9-16)
- Lazzari, M. (2015). Digital storytelling per una scuola inclusiva: un'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti, *EM&MIItalia2015 (Elearning, media education & moodle-moot)*, Genova, 9-11 settembre 2015.
- Lazzari, M. (2016). Digital Storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), pp. 226-241.
- Lazzari, M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Edizioni Studium.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C. & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettivi secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Erickson.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e Pedagogia*. Franco Angeli.
- Ohler, J. (2007). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Corwin PR.
- ONU 2015, Agenda 2030 <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Parola, A. & Ranieri, M. (2011). Agire la Media Education. Modelli strumenti e buone pratiche. *MED-Media Education, Studi ricerche e buone pratiche*, 2(1).
- Pasta, S. (2020), *La scuola a casa. Leggere e ridurre il divario digitale*. Dai dati alle proposte, Webinar CREMIT, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 23 aprile 2020, <https://www.cremit.it/webinar/>
- Petrucchio, C. (2009). Apprendere con il Digital Storytelling. *TD*, 46(1), pp.46-49.
- Petrucchio, C., Mattioli, M. & Loi, O. (2010). Una esperienza di Digital Storytelling sulla didattica della matematica, in Andronico, A, Labella F, e Patini F. (a cura di), *Atti del Convegno DIDAMATICA 2010*, disponibile all'URL <http://didamatica2010.di.uniroma1.it/autori.html>
- Petrucchio, C. & De Rossi, M. (2014). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Edizioni ETS. <https://rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/med/article/view/8597>
- Rivoltella, P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé Editrice Morcelliana.
- Rivoltella, P.C. (2020). *La scuola e il digitale: prima, durante e dopo l'emergenza*. Webinar CREMIT, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. <https://www.cremit.it/webinar/>
- Robin, B.R. (2006). *The educational uses of Digital storytelling* in Crawford C., Carlsen R., et al., Proceed-

- ings of Society for Information technology & Teacher education International Conference 2006, pp.709-716, AACE.
- Robin, B.R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), pp.220-228.
- Rose, D. & Meyer A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning, *Educational Technology Research and Development*, October 2007, 55, pp. 521-525.
- Save The Children, Rapporto 7 Giugno 2021 *Riscriviamo il Futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale>
- Spurgeon, C., Burgess, J., Klaebe, H., McWilliam, K., Tachi, J.A. & Tsai, Y. (2009). ANZCA09 Communication, Creativity and Global Citizenship: Refereed Proceedings of the Australian and New Zeland Association Conference 2009, Brisbane, QLD, Australia, pp. 274-286. <https://eprints.qut.edu.au/25811/>
- EU (2010), Europa 2020 una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles, COM 2010. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>
- Tondeur, J. (2017), A Comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the Gap!, *Australian Journal of Educational Technology*, 33(3), pp. 46-60. https://www.researchgate.net/publication/318677637_A_comprehensive_investigation_of_TPACK_within_pre-service_teachers'_ICT_profiles_Mind_the_gap
- Trincherò, R. (2008). *Valutare la competenza mediale*, in A. Parola (a cura di), *Territori mediaeducativi*, Erickson.
- WHO, World Health Organization (1993). Life Skills Education in Schools. Skills for Life. Genève: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/59117/WHO_MNH_PSF_93.7B_Rev.1.pdf?sequence=1